



AS CONCEÇÕES DE AMIZADE DAS CRIANÇAS DE UMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Joana Sofia Cavalheiro Pereira

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

AS CONCEÇÕES DE AMIZADE DAS CRIANÇAS DE UMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Joana Sofia Cavalheiro Pereira

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

Ao estar prestes a concluir mais uma etapa da minha vida – a minha caminhada pela Escola Superior de Educação de Lisboa – é o momento indicado para agradecer a todas as pessoas que me apoiaram, incansavelmente, durante estes cinco anos de formação académica, mas também a todos aqueles com os quais me cruzei e com quem vivi esta caminhada, tornando-a ainda mais marcante e inesquecível.

Muito obrigada!

Aos **meus pais**, por serem os meus pilares, o meu porto de abrigo, por me terem transmitido valores e ensinamentos que me caracterizam como pessoa, por todos os esforços que fizeram e fazem para que este sonho de ser educadora de infância se concretize. Por me apoiarem, incondicionalmente, e acreditarem em mim, por toda a ajuda que me deram ao longo destes cinco anos, quer na concretização de trabalhos manuais, quer na leitura dos meus textos e também por desculparem as minhas ausências. Um grande OBRIGADO não chega para lhes agradecer! Sou lhes eternamente grata por tudo o que fazem por mim!

Ao **meu irmão**, por todo o apoio que à sua maneira me tem dado, por todas as nossas conversas, gargalhadas e zangas, que nos fazem crescer e refletir sobre a vida. Obrigada por mesmo, às vezes sem saber, me ter ajudado e me fazer ver a vida de uma perspetiva diferente.

Ao **Bernardo**, por ter estado sempre comigo nesta caminhada, apoiando-me sempre nos melhores e nos piores momentos, dando-me força e acreditando sempre que eu ia conseguir. Por todo o seu amor, por toda a ajuda que me deu, especialmente, nos trabalhos manuais e no que se refere ao inglês, por ser sempre compreensivo, desculpendo as minhas ausências. Obrigada por todas as nossas conversas e passeios, que me fizeram relaxar e “recarregar baterias” para continuar ainda com mais força e confiança. Agradeço-lhe MUITO por tudo!

Às minhas amigas, **Jinha e Fiffs**, por serem tão compreensíveis e pacientes, por me continuarem a apoiar mesmo quando raramente conseguíamos estar juntas, por todas as conversas e desabafos, por todos os momentos que vivemos juntas ao longo desta jornada, mesmos não tendo sido tantos quanto gostaria. Com a sua amizade consegui

perceber que a distância não é preponderante, quando a amizade é verdadeira! Sou grata por as ter do meu lado!

À minha **irmã Cat**, por ser a pessoa que me acompanha deste o início desta caminhada, por termos vividos juntas os momentos mais importantes destes cinco anos, por ser a amiga maravilhosa que é, com o seu feitio especial, por todas as conversas, gargalhadas, lágrimas e abraços que partilhamos, por ter sido a pessoa que mais influenciou o meu percurso académico, por ter o seu nome em todos os meus trabalhos de grupo, por ter sentido imenso a sua falta no contexto de estágio da PPS II e por tudo e mais alguma coisa. Muito obrigada mana! Sempre juntas, para o que der e vier!

À minha **madrinha Joana**, por todos os momentos que vivemos juntas, por todas as palavras que me disse, por todos os conselhos, por todo o apoio e ajuda, por ser sem dúvida uma das melhores pessoas que tive o privilégio de conhecer nesta minha caminhada. Obrigada por tudo, por sempre ter confiado em mim, por todas as suas mensagens de incentivo e força e até mesmo por todos aqueles momentos em que ajudou sem saber. É sem dúvida um exemplo para mim!

Às minhas colegas, que passaram a ser grandes amigas, **Rilhas** e **Cris**, por todos os trabalhos que realizamos, em que aprendemos, refletimos e stressamos juntas, por todas as conversas, por todas as partilhas, desabafos e conselhos, por todos os bons momentos e gargalhadas. Agradeço-lhes por fazerem parte da minha vida e desta caminhada, sem elas este percurso não teria sido a mesma coisa!

À minha companheira, **Sul**, por todas as conversas intermináveis que tivemos no comboio, pelos bons e maus momentos que partilhamos juntas, por todas as vezes que fizemos o grito da perfeita turma D, com bastante garra. Agradeço-lhe por todos o apoio e por todas palavras de força e incentivo!

Às minhas afilhadas, **Rita**, **Luísa** e **Paula** e à minha neta, **Maria**, por todos os bons momentos que vivemos, por todas as partilhas, conversas e desabafos. Obrigada por rechearem o meu percurso académico de alegria!

Aos **professores** com os quais me cruzei durante estes anos na Escola Superior de Educação de Lisboa, por terem enriquecido e contribuído favoravelmente para o meu processo de formação.

À minha orientadora, **Professora Ana Simões**, pela sua disponibilidade e apoio, por todas as mensagens de incentivo e por me ter acompanhado nas unidades curriculares mais importantes e decisivas do meu percurso académico.

Às **organizações socioeducativas** em que realizei a PPS I e II, por me terem acolhido e por me terem dado a oportunidade de aprender com os seus profissionais. Um obrigado especial à **Diretora Técnica Sofia**, por ter acompanhado de perto o meu estágio em creche, por todos os conhecimentos que me transmitiu, por todas as nossas conversas, que me permitiram refletir sobre a minha prática e por todo o seu apoio e disponibilidade.

Às **equipas educativas**, por me deixarem entrar nas suas salas, por todas as partilhas, conversas e experiências, por todos os ensinamentos e, em especial, por me terem dado espaço para intervir, para experimentar e para refletir sobre a minha prática. Obrigada por terem contribuído para a construção da minha identidade profissional.

Às **famílias das crianças**, por me terem recebido positivamente, por fazerem um esforço para contribuir e participar nos momentos em que solicitei a sua colaboração e participação. Obrigada por todas as palavras de apoio, compreensão e motivação.

Às **crianças da sala de berçário e da sala A**, por me terem acolhido tão bem, por todos os momentos que vivemos juntos, todos os carinhos e ensinamentos. Obrigada por alegrarem sempre os meus dias, fazendo-me esquecer os meus receios e ajudando-me a superar os momentos mais stressantes. Fico-lhes grata por me terem deixado crescer com eles e por me terem ajudado a compreender a educadora que quero ser!

A todas as pessoas que não mencionei, mas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta caminhada, muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório decorre da Prática Profissional Supervisionada II, integrada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. A prática decorreu entre os dias 7 de outubro de 2019 e 31 de janeiro de 2020 e foi concretizada num Jardim de Infância público, com um grupo de dezanove crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Neste relatório, inicialmente, apresento uma caracterização do contexto socioeducativo, sobre a qual refleti e que, posteriormente, me permitiu descrever, fundamentar, analisar e avaliar a minha prática pedagógica. Esta foi desenvolvida no contexto de Jardim de Infância, em que contactei com profissionais que me deram a oportunidade de desenvolver diversas competências e adquirir conhecimentos, fundamentais para a construção da minha identidade profissional.

A componente investigativa também se encontra presente neste relatório, em que através de uma observação cuidada e atenta do contexto socioeducativo, especificamente, do grupo de crianças da sala A, surgiu a problemática – *As concepções de Amizade das Crianças de uma Sala de Jardim de Infância*. Desta forma, recorrendo à observação direta e à realização de entrevistas às crianças e à equipa educativa da sala A, pretendia (i) analisar as concepções das crianças sobre o conceito de amizade; (ii) analisar as relações de amizade deste grupo de crianças; e (iii) analisar as concepções da equipa educativa sobre as relações de amizade entre as crianças.

Assim, a partir da análise dos dados, constatei que as crianças caracterizam a amizade como uma relação afetuosa, em que se transmitem afetos e em que a partilha é fundamental. As crianças associaram a este conceito sentimentos, como, alegria, felicidade e amor, mas também o relacionaram com o brincar e com o facto de ter/fazer amigos. Com esta investigação, consegui também analisar as suas relações de amizade, em que as crianças nomearam os seus amigos, demonstrando preferência por determinados pares e verifiquei que é através do brincar que se criam e mantêm as relações de amizade. Em suma, a amizade na infância exerce um papel fulcral no desenvolvimento holístico das crianças.

Por fim, relativamente à construção da minha identidade profissional, no decorrer da PPS II refleti sobre a minha prática e priorizei alguns aspetos que considero relevantes para a concretização de uma prática de qualidade enquanto Educadora de Infância.

Palavras-chave: Amizade, Conceções das crianças, Jardim de Infância.

ABSTRACT

The present report is part of the Supervised Professional Practice II, integrated in the study plans of the 2nd year Master's Degree in Preschool Education, from "Escola Superior de Educação de Lisboa". The internship took place from the 7th of October 2019 to 31st of January 2020 in a public kindergarten with a group of nineteen children, with ages between four and six years.

In this report, initially, I'm going to illustrate the socio-educational context which I ponder and then allowed me to describe, fundament, analyze, and evaluate my pedagogical method. This method was developed in the context of kindergarten, in which I come in contact with professionals that gave me a chance to improve several skills and acquire knowledge, fundamental to the construction of my professional identity.

This research component is also present in this report, in which through a detailed and attentive observation of the socio-educational context, especially of the children in classroom A, the problem surged – *The Conceptions of Friendship of Children in a Kindergarten Room*. This way, using direct observation and conducting interview with the children and the faculty team of classroom A, I intended to (i) analyze the conceptions of the children about friendship; (ii) analyze the relationship of this group of children; and (iii) analyze the conceptions of the faculty team about the friendship relations among the children.

From my data research, I concluded the children describe friendship as a loving relationship, in which the transmission of affection and sharing is fundamental. The children associated this concept to feelings like joy, happiness and love, but also for playing and making friends. With this investigation, I also manage to analyze their friendships, in which the children nominated their friends showing preference for specific peers and verified that it is throwing playing around with each other that that they create and maintain their friendships. In summary, friendships in early age have a key role in the global development of the children.

In conclusion, going back to the construction of my professional identity, during the "PPS II" course I reflected about my practice and prioritize some aspects that I consider relevant for the concretization of a quality practice as a kindergarten teacher.

Keywords: Friendship, Conceptions of the children, Kindergarten.

ÍNDICE GERAL

1.	Introdução	1
2.	Caracterização para uma Ação Educativa Contextualizada	3
2.1.	Caracterização do Meio	4
2.2.	Caracterização do Contexto Socioeducativo	5
2.3.	Caracterização da Equipa Educativa.....	6
2.4.	Caracterização do Ambiente Educativo.....	9
2.5.	Caracterização das Crianças	13
2.6.	Caracterização das Famílias.....	18
3.	Análise Reflexiva da Intervenção em JI.....	21
3.1.	Intenções para a Ação	22
3.1.1.	Com as Crianças.....	22
3.1.2.	Com as Famílias	25
3.1.3.	Com a Equipa Educativa	26
3.2.	Explicitação do Processo de Intervenção da PPS em JI	27
3.3.	Avaliação das Intenções para a Ação.....	30
4.	Investigação em JI	35
4.1.	Identificação e Fundamentação da Problemática.....	36
4.2.	Revisão da Literatura	38
4.2.1.	A amizade	38
4.2.2.	A relações de amizade entre crianças	39
4.3.	Roteiro metodológico e ético	44
4.4.	Apresentação e discussão dos dados.....	48
4.4.1.	Conceções das crianças sobre a amizade.....	49
4.4.2.	Conceções das crianças sobre ser amigo	50

4.4.3.	Identificação dos amigos da sala A	52
4.4.4.	Justificação da amizade	59
4.4.5.	Tipos de interações com os amigos	60
4.4.6.	Interação entre pares	61
4.4.7.	Análise das entrevistas à equipa educativa.....	63
4.4.8.	Conclusões.....	65
5.	Construção da Profissionalidade Docente	68
6.	Considerações Finais	74
	Referências	77

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Sociograma do grupo de crianças da sala A	53
Tabela 2. Relações de amizade mútuas das crianças da sala A	56
Tabela 3. Relações de amizade não mútuas das crianças da sala A	57

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
JI	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório decorre da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto de Jardim de Infância (JI) e encontra-se organizado em diversos capítulos que englobam o processo de intervenção ao longo das quinze semanas de estágio, sobre o qual refleti acerca dos diversos aspetos inerentes ao mesmo, nomeadamente a caracterização do contexto socioeducativo, as intenções para a ação e a sua respetiva avaliação, a investigação que concretizei e, também, a reflexão acerca da construção da profissionalidade docente enquanto futura educadora de infância. Relativamente à investigação – *As conceções de amizade das crianças de uma sala de JI* – considerei esta problemática interessante e pertinente, uma vez que se encontra intrinsecamente relacionada com o grupo de crianças e constitui uma temática importante para a minha formação enquanto Educadora de Infância.

De forma a orientar a leitura do presente relatório e evidenciar a estrutura do mesmo, explico, de seguida, a organização dos diferentes capítulos. No segundo capítulo – **Caracterização para uma ação educativa contextualizada** – apresento a caracterização do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e das crianças. No terceiro – **Análise reflexiva da intervenção em JI** – descrevo e fundamento quais as minhas intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa, tendo em consideração as caracterizações apresentadas no capítulo anterior, bem como explícito o meu processo de intervenção e, por fim, avalio as intenções para a ação que delineei. No quarto capítulo – **Investigação em JI** – procedo à identificação e fundamentação da problemática que surgiu no decorrer da minha PPS II – *As conceções de amizade das crianças de uma sala de JI*. De seguida, apresento a fundamentação teórica relativa à problemática e nomeio, de forma fundamentada, as minhas opções metodológicas e éticas. Por fim, procedo à apresentação e discussão dos dados recolhidos. No quinto capítulo – **Construção da profissionalidade docente** – refleti sobre o percurso realizado na PPS em creche e em JI, evidenciando uma dimensão individual e coletiva no que se refere à construção da profissionalidade docente como educadora de infância. No sexto e último capítulo – **Considerações finais** – realizo um balanço final das aprendizagens realizadas.

O presente relatório é constituído também pelas referências, que o sustentam teoricamente e pelos anexos que complementam o mesmo.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Partindo da premissa de que a intervenção educativa só adquire sentido quando situada num determinado contexto físico, temporal, social e cultural, é essencial começar por caracterizar, de forma reflexiva, o contexto socioeducativo em que realizei a minha PPS II. Neste sentido, organizarei o presente capítulo em subcapítulos, onde irei caracterizar (i) o meio, (ii) o contexto socioeducativo, (iii) a equipa educativa, (iv) o ambiente educativo, (v) as famílias e (vi) as crianças. Para a realização deste capítulo, foi necessário recorrer a algumas técnicas de recolha de dados, nomeadamente, observação direta, entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante (cf. Anexo A) e consulta documental do Projeto Educativo (PE)¹ e do Projeto Curricular de Grupo² (PCG).

2.1. Caracterização do Meio

A organização educativa situa-se no distrito de Lisboa, mais concretamente numa União de Freguesias do concelho de Sintra. A nível social, caracteriza-se por ser um meio socialmente heterogéneo, povoado por cerca de 49000 pessoas, de diversas faixas etárias e oriundas de várias regiões do país e do estrangeiro, mais especificamente do Brasil e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e em que existe também diversidade no que se refere ao nível socioeconómico e cultural (PE, 2016/2019).

Relativamente ao meio que envolve a organização educativa, este é caracterizado por ser uma área maioritariamente urbanizada e densamente povoada, com alguns espaços verdes e parques infantis. Quanto aos serviços disponibilizados, existe uma grande diversidade dos mesmos, existindo alguns supermercados e mercearias, cafés e papelarias, restaurantes, farmácias, uma estação de correios, um centro de saúde, uma esquadra da polícia, entre outros. Nesta união de freguesias, existe também uma vasta rede de estradas e de transportes públicos, nomeadamente autocarros e comboios, que facilitam o acesso à mesma. É também importante referir que junto à organização educativa existem algumas paragens de autocarros e a estação de comboios encontra-se a uma curta distância.

¹ Retirado do site oficial da organização socioeducativa.

² Disponibilizado pela Educadora Cooperante.

2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo

A organização educativa, no que concerne ao domínio jurídico-legal, trata-se de uma Instituição Pública, tutelada pelo Ministério da Educação. Esta está inserida num Agrupamento de Escolas composto por três estabelecimentos, dois com as valências de JI e 1.º Ciclo (a E.B. 1/JI e a E.B. 1/JI 2) e um que alberga as valências de 2.º e 3.º Ciclo (a E.B. 2,3).

De acordo com o PE (2016/2019), o Agrupamento de Escolas orienta-se pelo lema “Escola – construir o futuro”, uma vez que pretende criar uma identidade que forme um vínculo afetivo e cognitivo com todas as pessoas que o frequentam e “que se projete para além da esfera geográfica em que se insere” (p. 26). Neste sentido, surge a sua principal missão “contribuir para a formação integral de todos os alunos, com rigor e excelência, de forma a que no futuro se tornem cidadãos autónomos, responsáveis, livres e capazes” (PE, 2016/2019, p. 26). O Agrupamento aposta numa cultura que premeia a qualidade, a exigência e a responsabilidade, de forma a valorizar o trabalho em equipa; que apresente uma oferta educativa e formativa variada para todas as pessoas da comunidade; que previna a indisciplina; que melhore o espaço escolar e em que os encarregados de educação tenham um envolvimento ativo na educação dos seus educados. O principal objetivo do Agrupamento é “buscar a melhoria contínua e a excelência como valor” (PE, 2016/2019, p. 27). Assim sendo, esta organização educativa está assente em valores e princípios orientadores, como, a igualdade de oportunidades relativamente à integração, à aprendizagem e ao acompanhamento, tendo em conta a diversidade cultural e social existente no Agrupamento; a tolerância e o respeito pelo outro; a valorização do conhecimento; o trabalho e a responsabilidade; a cultura de colaboração, partilha e coesão, em que as crianças juntamente com os adultos trabalham para o mesmo objetivo – o sucesso educativo – partilhando experiências, culturas e saberes diversificados; o reforço da abertura à comunidade, de modo a enriquecer o percurso educativo das crianças e de modo a envolver as famílias; e cultura de reflexão e autoavaliação, em que se pretende que a criança desenvolva mecanismos de reflexão e autoavaliação, para que possa evoluir no seu percurso educativo (PE, 2016/2019).

No que concerne à organização educativa em que realizei a minha PPS II, esta alberga a valência de JI, constituída por dois grupos e a valência de 1.º Ciclo, constituída por oito turmas. Nesta organização educativa também funcionam as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que são disponibilizadas no período da manhã (das 7h30 e às 9h) e no período da tarde (das 15h às 19h30), uma vez que o horário do JI decorre entre as 9 e as 15 horas.

Quanto às instalações da organização educativa, esta é constituída por um edifício singular, com dois pisos (rés-do-chão e piso inferior). No rés-do-chão existem oito salas de aulas para as turmas de 1.º Ciclo; duas salas de atividades para os grupos de JI, nas quais existe uma divisão para arrumação dos materiais, que por ser partilhada pelas duas salas permite a ligação entre as mesmas; várias salas onde funcionam os apoios educativos; uma sala que funciona como “Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbação dos espectro do autismo” (PE, 2016/2019, p. 13); uma biblioteca; um gabinete de primeiros-socorros; um gabinete para atendimento geral; uma sala para o pessoal docente e não-docente; diversas casas de banho para crianças e adultos e várias arrecadações para a arrumação de material. O piso inferior é composto pelo refeitório; pela cozinha; por uma sala onde funcionam as AAAF; por um ginásio e por diversas casas de banho para adultos e crianças. Importa referir que a passagem para o piso inferior pode ser feita através de escadas, de um elevador ou de uma rampa.

No que diz respeito ao espaço exterior, o edifício é circundado por um espaço amplo, pavimentado com blocos de cimento, no qual existem bancos, paletes de madeira e pneus e também alguns espaços verdes com espécies arbóreas. Existe também um campo de jogos, com balizas e cestos de basquetebol, ao qual se pode aceder através de umas escadas ou de uma rampa.

2.3. Caracterização da Equipa Educativa

Tendo em consideração o quadro apresentado no PE (2016/2019) relativo à estrutura organizacional do Agrupamento de Escolas, é possível constatar que o Agrupamento é constituído por (i) um Conselho Geral, do qual fazem parte a diretora, o presidente e diversos representantes, nomeadamente, do pessoal docente, do pessoal não-docente, dos pais e encarregados de educação, entre outros; (ii) uma Direção, constituída

pela diretora, a subdiretora, adjuntas e assessores; (iii) um Conselho Pedagógico, no qual se integram os coordenadores de departamento, entre outros órgãos de coordenação, supervisão e orientação educativa; (iv) um Conselho Administrativo, composto por uma diretora, uma subdiretora e um chefe dos serviços de administração escolar.

Neste Agrupamento existem diversos educadores, professores dos vários ciclos de ensino, professores do ensino especial, psicólogos, terapeutas ocupacionais e da fala, animadores das AAAF, pessoal administrativo, bem como assistentes operacionais e pessoal do refeitório. No entanto, não é possível especificar o número de profissionais, uma vez que o PE não tem este aspeto atualizado. No que se refere à valência de JI da organização educativa na qual realizei a prática, existem duas educadoras de infância e duas auxiliares de ação educativa, uma professora do ensino especial e algumas terapeutas ocupacionais e da fala. Neste sentido, considerando o que foi mencionado pela educadora cooperante na entrevista realizada (cf. Anexo A) e o período da PPS II, consegui observar que a relação entre os membros da equipa de JI é bastante positiva, privilegiando a comunicação, cooperação e partilha de ideias e materiais. A Educadora Cooperante frisou que o facto de, por um lado, só existirem duas salas de JI tornava o processo de comunicação presencial *fácil e agradável*. Por outro lado, acrescentou que o processo de comunicação entre todos os elementos da equipa educativa de JI do Agrupamento (num total de dez educadoras) se tornava mais complexo, apesar de serem realizadas, com alguma frequência, reuniões com a coordenadora do departamento. Para colmatar esta dificuldade na comunicação, a Educadora Cooperante referiu que foi criado um grupo numa rede social, em que são partilhadas ideias e opiniões.

Quanto à equipa educativa da sala de atividades em que desenvolvi a PPS (Sala A), esta é constituída pela Educadora H. e pela Auxiliar de Ação Educativa A.. De acordo com a entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo A), esta referiu que realizou a sua formação inicial (curso de Educadora de Infância) na Escola Jean Piaget, mais tarde, fez uma licenciatura em Administração Escolar e, atualmente, está a terminar a tese do mestrado em Administração Escolar no Instituto de Educação de Lisboa. Acrescentou ainda que exerce as suas funções de Educadora de Infância há 28 anos e, através de uma conversa informal, percebi que permanece há três anos nesta organização educativa. Quando questionada sobre a sua prática pedagógica, referiu que não se orienta por

nenhum modelo pedagógico específico, fundamentando as suas ações com base no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e tendo sempre em consideração as necessidades e potencialidades das crianças do grupo (PCG, 2019/2020). A Auxiliar de Ação Educativa tem o curso profissional de auxiliar de ação educativa, exercendo as suas funções há 13 anos, dos quais está há 10 anos nesta organização educativa.

Relativamente à relação estabelecida entre a equipa educativa da sala A, considero que esta pode ser caracterizada como uma relação profissional, de respeito, cooperação e partilha. Tal como referido pela Educadora Cooperante (cf. Anexo A), esta valoriza a opinião e as ideias da Auxiliar da Ação Educativa, solicita a sua interação na organização e avaliação do ambiente educativo, bem como em diversos momentos de atividades significativas e de interação com as crianças, pois considera que a “troca de ideias, experiências e de situações vividas permite alcançar um conhecimento mais global das aprendizagens realizadas pelo grupo” (PCG, 2019/2020, p. 16). Desta forma, é notório que a equipa educativa da sala A trabalha com vista a alcançar os mesmos objetivos – “promover o desenvolvimento de cada criança de forma global e equilibrada”; “fomentar a partilha de experiências entre o grupo”; “incrementar valores de interajuda e respeito entre todos os agentes educativos”; “desenvolver o espírito de autonomia, tolerância e solidariedade”; “desenvolver a expressão e comunicação em todas as áreas e “proporcionar um ambiente de segurança e bem-estar onde as crianças poderão desenvolver plenamente as suas capacidades” (PCG, 2016/2020, p. 10).

Tendo em consideração que a educação das crianças não se remete somente para o tempo em que as crianças se encontram na sala de atividades, considero importante fazer referência à equipa das AAAF, uma vez que esta acompanha grande parte das crianças do grupo da Sala A, quer no período da manhã, quer no período da tarde. Neste sentido, a equipa das AAAF, que acompanha o grupo de crianças e que estabelece contacto com a equipa educativa da Sala A, é composta pelas Monitoras S. e J., em que a monitora J. tem como formação inicial a licenciatura em Animação Sociocultural da Escola Superior de Educação de Lisboa. No que concerne, à relação estabelecida entre a equipa educativa da Sala A e as monitoras da equipa das AAAF, esta pode ser caracterizada como uma relação cordial, de cooperação e entreatajuda, pois sempre que

necessário são partilhadas informações sobre as crianças ou entregue documentos, quer tenham sido transmitidos ou entregues pelos familiares, como quando são para ser transmitidos ou entregues aos mesmos.

2.4. Caracterização do Ambiente Educativo

Inicialmente, é importante referir que o ambiente educativo deve proporcionar um bem-estar geral a todos os que usufruem do mesmo, nomeadamente, as crianças, a equipa educativa e os familiares das crianças (Portugal, 2012). Desta forma, é fundamental que este seja pensado e estruturado tendo em consideração as características das crianças, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas, de forma holística. Tendo em consideração que o processo educativo se realiza “num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (Silva et al., 2016, p. 24), a estruturação do ambiente educativo contempla não só a organização do espaço e dos materiais, como também a organização do tempo.

No que concerne à organização do tempo, Zabalza (1998) refere que a rotina diária deve atuar como organizador estrutural das experiências do quotidiano, o que permite que as crianças e os adultos prevejam o que irá acontecer em cada um dos momentos do dia (Zabalza, 1998; Hohmann & Weikart, 2011), ou seja, a rotina diária assume um carácter previsível que tem “importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia” das crianças (Zabalza, 1998, p. 52), pois saber aquilo que irá acontecer desenvolve o sentimento de segurança, autocontrolo e autonomia das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). No entanto, é também importante frisar que o facto de existir uma rotina não quer dizer que esta tenha de ser rígida, pois ao longo do ano ou até num dia esporádico, esta pode ser modificada: “Hoje era o dia de aniversário da S.D., assim por volta das 14h30, os pais e a irmã da S.D. apareceram na sala de atividades, com sumos e bolo” (Excerto da Nota de Campo nº 63, dia 25 de outubro de 2019). É fundamental que “estas transformações sejam sempre devidamente explicitadas e negociadas com as crianças, de forma a que elas as percebam e consigam situar-se autonomamente no decorrer do dia de atividades” (Cardona, 1992, p. 10). Assim, uma rotina diária consistente permite, por um lado, que a criança aceda “a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar

decisões, e resolver problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). Por outro lado, permite definir “a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). Segundo Silva et al. (2016), a rotina diária de uma sala de JI deve contemplar “de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e [permitir] oportunidades de aprendizagem diversificadas” (p.27). Desta forma, a rotina da sala A (cf. Anexo B) é estruturada e previsível, mas também flexível, sendo possível destacar os seguintes momentos – acolhimento e despedida, reunião da manhã e da tarde, leitura de uma história, momentos de propostas educativas orientadas, brincadeira nas áreas da sala e/ou no espaço exterior, momento do filme e momentos de higiene e alimentação.

Relativamente à organização do espaço e dos materiais, Portugal (2012) afirma que “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p. 12). Desta forma, é perceptível que o espaço onde a criança está inserida influencia o seu desenvolvimento e aprendizagem, através das experiências que lhe proporciona (Silva et al., 2016). Assim, para que a organização do espaço e dos materiais seja adequada, é fundamental que o espaço seja atraente, esteja organizado em áreas de atividades bem definidas que vão ao encontro dos interesses das crianças e contenha materiais diversificados, em quantidade suficiente (Hohmann & Weikart, 2011). De acordo com o PCG (2019/2020), a “organização do espaço deve ser funcional, proporcionando fácil acesso aos materiais, permitindo a autonomia [das crianças], condição indispensável no processo de aprendizagem” (p. 11).

Neste sentido, os espaços físicos da organização educativa mais frequentados pelo grupo de crianças são, nomeadamente, (i) o espaço exterior, (ii) as casas de banho, (iii) o refeitório, (iv) a biblioteca e, por fim, (v) a sala de atividades, que constitui o espaço mais frequentado pelas crianças.

No que se refere ao (i) espaço exterior frequentado pelas crianças da sala A existe um campo de jogos, com balizas e cestos de basquetebol, no qual as crianças têm a oportunidade de desenvolver atividades físicas, como, correr, saltar, jogar à bola, entre

outras possibilidades e existe também um espaço amplo, pavimentado com blocos de cimento, no qual se encontram bancos de pedra, paletes de madeira e pneus, com os quais as crianças podem brincar:

Durante o momento em que as crianças brincavam pelo espaço exterior, algumas delas utilizavam os pneus espalhados pelo espaço para brincarem. Assim, algumas crianças sentavam-se em cima dos mesmos; outras levantavam os pneus e, de seguida, faziam-nos rolar, correndo ao seu lado; outras crianças, em pequenos grupos, empilhavam alguns pneus e, posteriormente, entravam para o seu interior; e existiam ainda crianças, que a pares, faziam o pneu rolar na direção uma da outra. (Nota de Campo nº 49, dia 21 de outubro de 2019)

É também frequente as crianças levarem brinquedos que trazem de casa para o espaço exterior; neste, as crianças envolvem-se em jogos de faz de conta, bem como em diferentes tipos de jogos (e.g. apanhada, jogo da macaca, entre outros).

No que diz respeito às (ii) casas de banho utilizadas pelas crianças, estas encontram-se fora da sala de atividades e as crianças recorrem às mesmas sempre que necessitam e em momentos previsto na rotina diária, sendo autónomas na utilização das mesmas. As casas de banho encontram-se divididas por sexo, existindo três compartimentos individuais e lavatórios, em cada uma.

O refeitório (iii) constitui o local onde as crianças almoçam e é composto por diversas mesas. O grupo de crianças da sala A senta-se sempre na mesma mesa, existindo um lugar definido para cada criança, o que diminui a ocorrência de conflitos, devido à disputa de lugares e estimula a autonomia e o sentido de segurança das crianças, pois já sabem qual é o seu lugar. Durante o almoço, as crianças contactam com loiça de inox (talheres, copos, pratos e tijelas).

Relativamente à (iv) biblioteca da escola, esta é frequentada pelas crianças para a requisição de livros, que podem levar para casa; para assistirem a pequenos filmes propostos pela bibliotecária ou pela educadora; para ouvirem histórias contadas pelas crianças do 1.º Ciclo e durante o tempo em que estive neste contexto de estágio, este espaço também foi utilizado para a concretização de um projeto orientado pela Metodologia de Trabalho de Projeto: “enquanto estávamos sentados em roda no tapete da biblioteca, perguntei às crianças como e a quem é que gostariam de apresentar o projeto”

(excerto da Nota de Campo nº 187, dia 13 de janeiro de 2020). Neste sentido, este espaço é composto por diversas de estantes com livros, organizados em diferentes temas; tem também uma mesa ampla; um espaço com computadores e um tapete no qual as crianças se sentam para assistirem a pequenos filmes projetados na parede.

No que concerne ao espaço da sala de atividades (cf. Anexo C), inicialmente é importante referir que este é um espaço amplo, organizado em diversas áreas de atividades, com uma grande diversidade de materiais que, na sua maioria, estão ao acesso das crianças.

Tal como supramencionado, a sala de atividade é composta por diversas áreas de atividades, formadas através da disposição do equipamento (e.g. móveis e estantes) e que de acordo com o PCG (2019/2020) não só oferecem às crianças “a possibilidade de ser um interveniente ativo no seu processo educativo” (p. 11), como também “favorece a relação entre as crianças e adultos, na medida em que as áreas são abertas, permitindo que estas as utilizem consoante o seu interesse, favorecendo a sua autonomia, sentido de responsabilidade e preservação” (idem, p. 11). Neste sentido, a sala é constituída por doze áreas de atividades (área dos jogos; dos comboios e construções; do quadro branco; da biblioteca; do castelo e dos legos; da pintura; da plasticina; da casa; da garagem; da quinta; dos desenhos, recortes e colagens e, por fim, da casa de madeira), que estão devidamente identificadas com o número de crianças que podem explorar cada área em simultâneo e em que as crianças têm a sua disposição uma diversa variedade de materiais (cf. Anexo D).

Quanto aos materiais da sala de atividades, existe um móvel com várias prateleiras, onde as crianças colocam as suas produções gráficas; um armário com materiais que são utilizados pela equipa educativa da sala e outro móvel com várias caixas com materiais (e.g. lãs, carimbos, fios). No que se refere à arrumação dos materiais, a equipa educativa incentiva as crianças a participarem, diariamente, na arrumação da sala:

Como se aproximava da hora das crianças irem embora, a Auxiliar A. pediu as crianças para começarem a arrumar as áreas onde estavam a brincar.

- A., já arrumámos a sala. – disse o J.N., apontando para a área onde esteve a brincar.

- Muito bem! – afirmou a Auxiliar, olhando para o J.N. (Nota de Campo nº 24, dia 14 de outubro de 2019).

Desta forma, tal como referido anteriormente e como forma de garantir a autonomia das crianças, alguns dos materiais estão devidamente etiquetados.

Relativamente às paredes da sala de atividades, estas têm diversos placares de cortiça em que são colocadas as produções das crianças, existindo uma rotatividade das mesmas. Como placares fixos, existe um calendário em forma de lagarta com os aniversários das crianças e junto à área do tapete existem diversos instrumentos de regulação do grupo, como o mapa de presenças; a tabela com o número total de crianças e de meninos e meninas; a tabela do chefe do dia; o mapa do comportamento; a tabela com as regras da sala e também um mapa em que as crianças identificam o mês e a estação do ano.

Por fim, no que concerne à avaliação, esta é assumida pela equipa educativa como uma “dimensão marcadamente formativa”, tratando-se de “um processo contínuo e interpretativo” que pretende reconhecer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, constituindo a base para o aperfeiçoamento da prática pedagógica da equipa educativa e do ambiente educativo (PCG, 2019/2020, p. 15). Neste sentido, no início do ano, é realizada uma avaliação diagnóstica do grupo, no final de cada período, “uma avaliação qualitativa do desenvolvimento global de cada criança tendo em conta as áreas de conteúdo trabalhadas e as competências desenvolvidas” (PCG, 2019/2020, p. 16) e, no final do ano letivo, esta avaliação qualitativa é entregue aos encarregados de educação.

2.5. Caracterização das Crianças

Inicialmente, é importante referir que as crianças são atores sociais que, de acordo com a sua cultura e o meio em que estão inseridas, vivenciam várias experiências aos longo da sua vida (Ferreira, 2004). Neste sentido, é fundamental considerar que cada uma delas é um ser único, com competências, fragilidades, interesses e necessidades específicas e que, quando chegam ao JI, já viveram experiências diversificadas.

O grupo de crianças da sala A, com o qual realizei a minha PPS II, é constituído por 19 crianças, das quais 10 são meninos e 9 são meninas. Com base na Tabela de

Caracterização dos Traços Estruturantes das Crianças da Sala A³ (cf. Anexo E) e de acordo com alguns dados presentes no PCG (2019/2020), é possível constatar que a maioria das crianças tem nacionalidade portuguesa (15 crianças). No entanto, existe uma criança com nacionalidade brasileira, outra angolana, uma cabo-verdiana e uma com nacionalidade guineense. As crianças apresentam idades compreendidas entre os 4 anos e os 6 anos, no qual, no início da PPS II, cinco crianças tinham 4 anos, treze tinham 5 e uma tinha 6 anos. Neste grupo existem três crianças com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, em que uma delas tem uma perturbação ao nível do espectro do autismo e outra um défice cognitivo, sendo ambas acompanhadas por professoras de educação especial, terapeutas ocupacionais e terapeutas da fala. A criança com perturbação ao nível do espectro do autismo também usufruiu de sessões de musicoterapia: “A professora de musicoterapia tocava guitarra e cantava enquanto as crianças caminhavam pelo espaço e exploravam alguns instrumentos musicais” (Excerto da Nota de Campo nº 175, dia 8 de janeiro de 2020). A terceira criança apresenta dificuldades a nível do desenvolvimento da linguagem oral, no entanto, apesar de já ter sido sinalizada para a terapia da fala, por motivos burocráticos, ainda não recebeu acompanhamento de nenhuma terapeuta da fala (PCG, 2019/2020).

No que diz respeito ao percurso institucional das crianças, nove já frequentavam o JI no ano letivo anterior, enquanto que as restantes dez o frequentam pela primeira vez. Destas crianças, importa referir que apenas três vieram diretamente do contexto familiar para o JI, uma vez que as outras sete já tinham frequentado a Creche ou outro JI. Saliento que duas crianças, integraram o grupo de crianças após o início do ano letivo, uma no final do mês de outubro, vinda diretamente da Guiné e outra no início de novembro, tendo frequentado outro JI anteriormente. Das 19 crianças do grupo, 10 frequentam as AAAF e uma criança frequenta um colégio após o horário letivo do JI. Como oferta extracurricular existem sessões de yoga, nas quais 7 crianças do grupo participam, uma vez por semana: “para finalizar a sessão de yoga, sentámo-nos em roda, a professora J. deu a cada pessoa uma bola de massagens e todos massajamos quem estava à nossa frente” (Excerto da Nota de Campo nº 193, dia 15 de janeiro de 2020).

³ Tabela preenchida com o auxílio da Educadora Cooperante, com base nas informações presentes nas fichas de cada uma das crianças.

Com base nas informações presentes do PCG (2019/2020) e tendo em consideração as observações e as interações que estabeleci com o grupo de crianças da sala A, consegui identificar algumas das suas potencialidades, interesses, necessidades e fragilidades. Assim, de uma forma geral, o grupo de crianças é *interessado, participativo*, “muito ativo, alegre e falador” (PCG, 2019/2020, p. 7) e revela interesse pela realização de propostas educativas diversificadas. A maioria das crianças demonstra particular interesse por jogos de encaixe, materiais de construção, plasticina, pintura, jogos e brincadeiras de faz de conta: “O J.N. sorriu e disse: O rei manda escovar os dentes. Neste momento, as G.B., o H.B. e o C.A. mostraram os dentes e com o dedo indicador fizeram o gesto de lavar os dentes” (Excerto da Nota de Campo nº 37, dia 18 de outubro de 2019). Quase todas as crianças deste grupo gostam de partilhar as suas ideias, opiniões e descobertas: “- Joana, eu já sei assobiar. Olha! – disse a M.G” (Excerto da Nota de Campo nº 6, dia 8 de outubro de 2019) e demonstram prazer em interagir com os pares e com os adultos: “A J.M. e a M.G. vieram ter comigo referindo que estavam na área da garagem a construir uma casa, com os blocos. Assim, disse-lhe que daqui a pouco ia lá ver. A J.M. e a M.G. sorriram e voltaram para a sua construção” (Excerto da Nota de Campo nº 59, dia 23 de outubro de 2019). No entanto, algumas apresentam dificuldade em aceitar e compreender as opiniões, ideias e sentimentos dos pares, bem como em respeitar a sua vez para comunicar. Outra das fragilidades do grupo refere-se à baixa capacidade de concentração nas tarefas que estão a ser concretizadas, dispersando facilmente o foco de atenção. Destaco ainda que a maioria das crianças revela pouca autonomia na resolução de conflitos interpessoais, recorrendo frequentemente ao adulto (PCG, 2019/2020), conforme se pode constatar na seguinte nota de campo: “Enquanto as crianças brincavam nas diversas áreas da sala, o A.R. aproximou-se de mim e disse que o C.A. lhe tinha chamado nomes” (Excerto da Nota de Campo nº 142, dia 6 de dezembro de 2019).

Apesar dos interesses e necessidades gerais do grupo de crianças apresentados no parágrafo anterior, ao ter em consideração cada uma das crianças, é possível perceber que existem diferentes níveis de desenvolvimento no que se refere às áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE (Silva et al., 2016).

Neste sentido, no que se refere à Área da Formação Pessoal e Social (Silva et al., 2016), as crianças do grupo reconhecem e nomeiam características individuais (como o nome, o gênero e a idade); expressam emoções e necessidades relacionadas com o seu bem-estar; reconhecem as regras de convivência em grupo, apesar de nem sempre as cumprirem; relevam interesse e gosto por aprender e gostam de expressar as suas ideias e os conhecimentos. A maioria demonstra interesse e confiança em experimentar novos desafios, tendo consciência das suas capacidades e dos riscos; demonstra uma adequada apropriação do espaço, dos materiais e do tempo e revela comportamentos de apoio e ajuda: “- *Eu posso ajudar-te.* – prontificou-se a J.M. Desta forma, a M.B. deu à J.M. o pedaço de papel autocolante do qual queria retirar a folha que protege a cola” (Excerto da Nota de Campo nº 137, dia 3 de dezembro de 2019). Tal como referido anteriormente, as principais dificuldades relacionam-se com a convivência democrática, ou seja, a dificuldade em respeitar a sua vez e em resolver problemas e conflitos.

Quanto à Área da Expressão e Comunicação (Silva et al., 2016), no domínio da educação física, a maioria das crianças demonstra um bom domínio dos movimentos corporais (como andar, correr, saltar e rastejar, bem como lançar, pontapear e agarrar uma bola): “No momento da tarde, as crianças vieram brincar para o campo do espaço exterior, onde correram, brincaram uns com os outros ao lançamento da bola ao cesto de basquete e fizeram também passe de bola com os pés” (Excerto da Nota de Campo nº 44, dia 18 de outubro de 2019). Em situações de jogo, cooperam com os pares, mas nem sempre cumprem as regras pré-estabelecidas.

Relativamente ao domínio da educação artística, o desenho, a pintura, o recorte e a modelagem com plasticina constituíam os principais focos de interesse da maioria das crianças, sendo notório os diferentes níveis de motricidade fina das mesmas. No que concerne aos momentos com música e dança, nem todas as crianças têm interesse pelos mesmos, no entanto, todas demonstram interesse por momentos de faz de conta. Assim, durante os momentos de brincadeira, quer nas diversas áreas da sala, como no espaço exterior, individualmente, a pares ou em pequenos grupos, as crianças envolvem-se em momentos de jogo dramático, criando personagens, utilizando adereços, criando e atribuindo diferentes funções aos objetos e reproduzindo situações imaginárias ou do quotidiano: “A A.H., o V.S., T.M. e o G.S. brincavam na área das construções, onde

inicialmente fizeram linhas de comboio e, posteriormente, brincaram ao faz de conta com as mesmas, criando uma história, personagens e falas. Durante este momento, as crianças utilizaram peças de construção, como se fossem telemóveis” (Excerto na Nota de Campo nº 28, dia 15 de outubro do 2019).

No que se refere ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a maioria das crianças do grupo consegue compreender mensagens orais transmitidas pelos adultos e pelos pares e utiliza a linguagem oral para comunicar, contudo algumas crianças apresentam dificuldade na articulação de sons da fala e em formular corretamente o seu discurso. Saliento que uma das crianças, quando chegou ao JI sabia poucas palavras em português, todavia atualmente já compreende e utiliza eficazmente a língua portuguesa para comunicar. As histórias constituem outro dos interesses do grupo, porém algumas crianças apresentam dificuldade em fazer o relato da mesma, não organizando as ideias cronologicamente. Relativamente à escrita, quase todas as crianças conseguem escrever o seu nome, ainda que algumas com o auxílio do cartão com o seu nome. No entanto, é notório que apenas algumas crianças demonstram interesse pelo código escrito, reconhecendo algumas letras: “Durante o momento da manhã, enquanto terminava de escrever uma nota de campo, a M.G. aproximou-se de mim, olhou para o meu caderno, e apontando para uma letra que eu tinha escrito (N) disse: Esta é parecida com a do meu nome (M)” (Excerto da Nota de Campo nº 90, dia 8 de novembro de 2019), “apercebendo-se do sentido direcional da escrita” (Silva et al., 2016, p. 73) e estabelecendo relação entre a mensagem oral e escrita.

Quanto ao domínio da matemática, as crianças conseguem “identificar quantidades através de diferentes formas de representação” (Silva et al., 2016, p. 84), algumas interpretam gráficos e tabelas simples e reconhecem formas geométricas (como o triângulo e o quadrado). Contudo, apresentam dificuldade em comparar quantidades.

No que concerne à Área do Conhecimento do Mundo, a maioria das crianças do grupo reconhece unidades básicas de tempo (dia e semana), associando rotinas a determinados momentos do dia (Silva et al., 2016), reconhecem diferentes partes e órgãos do corpo humano, identificam e nomeiam características de animais e plantas. Contudo, apesar de se interessarem pelo meio de as rodeia, as crianças questionam-no com pouca frequência.

2.6. Caracterização das Famílias

Formosinho (2010) refere que as relações de interação e a cooperação estabelecidas entre as famílias e a organização educativa, nomeadamente com a equipa educativa da sala, são fundamentais, na medida em que promovem o desenvolvimento holístico das crianças e permitem que a equipa educativa compreenda melhor a identidade e as competências de cada uma das crianças. Neste seguimento, torna-se essencial conhecer os traços estruturantes dos contextos familiares das crianças da sala A, frisando que esta caracterização não servirá para definir quem são as crianças, mas para compreendê-las pelo que fazem (Ferreira, 2004).

Para a caracterização das famílias, recorri aos dados da Tabela de Caracterização dos Traços Estruturantes das Famílias das Crianças da Sala A⁴ (cf. Anexo F), em que constam informações relativas à idade, nacionalidade, habilitações escolares, profissão e constituição do agregado familiar. Assim, através da observação da mesma, é possível constatar que os progenitores têm diferentes idades que variam entre os 25 e os 58 anos. Relativamente à nacionalidade, existem 23 progenitores com nacionalidade portuguesa, três com nacionalidade cabo-verdiana, três são brasileiros, três são guineenses, dois são angolanos, um dos progenitores tem nacionalidade senegalesa e de três deles não foi possível recolher esta informação.

No que se refere as habilitações escolares, foi possível recolher a informação relativa a 29 dos 38 progenitores. Assim, um concluiu o 6.º ano, sete têm o 9.º ano, dois têm o 11.º ano, com o 12.º ano existem 15 progenitores e quatro têm uma licenciatura. Relativamente à situação laboral dos mesmos, não tendo sido possível aceder à informação referente a cinco progenitores, três encontram-se desempregados e duas progenitoras exercem a função de domésticas. Quanto às profissões dos restantes progenitores, estas situam-se, maioritariamente, no setor terciário (e.g. cozinheiro, auxiliar de ação médica, motorista, auxiliar de saúde, empregado/gerente de loja).

⁴ Tabela preenchida com o auxílio da Educadora Cooperante, com base nas informações presentes nas fichas de cada uma das crianças.

No que concerne à constituição do agregado familiar, a sua dimensão varia entre os dois e os cinco membros por família, em que a maioria das crianças tem um agregado familiar nuclear (13 famílias), uma criança tem um agregado familiar alargado (vive com a mãe e com a avô), em três famílias as crianças vivem com as mães e com irmãos e em duas famílias as crianças vivem com um dos progenitores e com o companheiro do mesmo, sendo que num destes casos a criança vive em guarda partilhada. Quanto à existência de irmãos, existem 10 crianças que não têm irmãos e 9 crianças com pelo menos um irmão ou irmã, em que duas crianças têm um irmão mais novo, cinco têm até três irmãos mais velhos, uma criança tem um irmão mais novo e uma irmã mais velha e uma criança tem uma irmã gémea.

Os membros da família constituem os elementos com os quais as crianças estabelecem o primeiro contacto. Por essa razão, a família é considerada “a base educacional de um indivíduo e, portanto, influencia e contribui diretamente no seu processo de formação e construção da [sua] individualidade” (Resende & Souza, 2016, p. 248). Neste sentido, a relação que se estabelece entre as famílias e a organização educativa constitui um fator de extrema importância. No que diz respeito à relação estabelecida entre as famílias e a equipa educativa da sala A, esta caracteriza-se por ser uma relação de respeito, confiança e cordialidade, em que é valorizada a troca de informações. Esta pode ser efetuada de diferentes formas, ou seja, as informações podem ser transmitidas, pessoalmente, nos momentos de acolhimento e despedida, através de registos escritos ou telefonicamente. No entanto, tendo em consideração que várias crianças frequentam as AAAF, tanto no período da manhã como da tarde, este constitui um fator de constrangimento à comunicação, resultando num défice de contato direto diário entre a equipa educativa e alguns familiares. Por sua vez, através de diversos momentos de observação, percebi que esta dificuldade é colmatada através do contacto telefónico ou recorrendo às monitoras das AAAF que transmitem as informações referidas pela educadora às famílias e vice-versa. É também importante referir que em todos os meses existe um dia de atendimento aos pais, no entanto, na entrevista, a Educadora Cooperante referiu que este atendimento é flexível, ou seja, os familiares não precisam de ficar à espera deste horário de atendimento para falarem com a Educadora, assim, sempre que surja alguma situação informam-na e esta fica disponível para falar

com os familiares, num horário compatível para ambos. No decorrer do ano letivo são realizadas quatro reuniões, uma no início do ano letivo e uma no final de cada período, em que são abordados assuntos do quotidiano da Sala A e em que a Educadora conversa com cada familiar sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança (PCG, 2019/2020).

Relativamente à participação das famílias, de acordo com o PCG (2019/2020) e como mencionado pela Cooperante (cf. Anexo A), a equipa educativa tenta que as famílias colaborem e participem, de forma ativa. Desta forma, ao longo do ano são criados momentos que incentivam a participação das famílias, como pequenas feiras, a festa de Natal e a festa de Final de Ano. Em contexto de sala de atividades, a equipa educativa propõe que os familiares participem nas dinâmicas da sala, participando ou dinamizando alguma atividade (e.g. contar uma história, fazer um jogo) e colaborando com materiais, na medida em que acreditam que “a família é o primeiro interveniente educativo da criança . . . por isso, faz sentido que a família não só tome conhecimento do que é realizado dentro da sala, como também queira e possa fazer parte da comunidade escolar” (PCG, 2019/2020, p. 17).

Com efeito, no que se refere ao envolvimento das famílias das crianças da sala A, a maioria demonstra-se disponível para contribuir, por exemplo, com materiais para a realização de atividades, bem como para a construção, em conjunto com as crianças, de elementos a incluir no ambiente educativo (e.g. construção de bonecos de neve) e para participar na festa de Natal e na comemoração do aniversário do seu educando na sala de atividades. No entanto, algumas famílias demonstram-se pouco recetivas quanto à sua participação no ambiente educativo, talvez porque tal como referido pela educadora cooperante, “acham que a escola é, ali um sítio, onde vão deixar as crianças e as vão buscar ao fim do dia” (cf. Anexo A).

De uma forma geral, a caracterização para a ação educativa contextualizada constituiu uma fonte de informação essencial para o reconhecimento do contexto educativo da PPS II, bem como para a definição das minhas intenções para a ação. Esta caracterização permitiu ainda a concretização de uma prática pedagógica de qualidade e constituiu um ponto de partida para a investigação a realizar neste contexto.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, irei apresentar e fundamentar as minhas intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa que defini no decorrer da PPS II e que fundamentaram e nortearam a minha prática pedagógica. De seguida, irei explicitar, de forma reflexiva, o meu processo de intervenção da PPS em JI e, por fim, irei proceder à avaliação das intenções para a ação delineadas anteriormente e que coloquei em prática no decorrer da minha intervenção.

3.1. Intenções para a ação

Para que as crianças se desenvolvam e cresçam de forma equilibrada no JI, é fundamental que os adultos que interagem com as mesmas, reflitam sobre os valores, princípios e intenções que sustentam a sua prática. Neste sentido, a intencionalidade educativa visa procurar adequar a prática do educador às necessidades e capacidades atuais do seu grupo de crianças, que surgem de um processo reflexivo de observação e caracterização do grupo (Portugal, 2009). De acordo com Silva et al. (2016), é a intencionalidade educativa do educador que caracteriza a sua intervenção profissional e que lhe permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13). Desta forma, para definir as minhas intenções para a ação, tive em consideração as caracterizações apresentadas no capítulo anterior. Importa referir que as minhas intenções se basearam nas intenções apresentadas pela educadora cooperante no PCG (2019/2020) e que tive em consideração a *Carta de Princípios Éticos* para uma tomada de decisão eticamente situada, redigida pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011) e as OCEPE (Silva et al., 2016).

3.1.1. Com as crianças

De acordo com Portugal (2000), “o respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com as crianças são fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo” (p. 89). Desta forma, no que concerne às minhas intenções para a ação com o grupo de crianças na sala A, inicialmente considerei que seria fundamental **construir uma relação de respeito, empatia, afeto e confiança com cada uma das crianças**, pois considero que o respeito é a base para a criação de qualquer relação. A confiança, o afeto e a empatia constituem também valores essenciais para a

criação de uma relação positiva, na medida em que promovem o desenvolvimento harmonioso das crianças. No início da PPS II, elaborei um documento para poder obter o consentimento informado para a captação de fotografias e vídeos que pretendia apresentar a cada uma das crianças (cf. Anexo G), de forma a “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (APEI, 2011, p. 2). Durante a interação com as crianças, tencionava ter em consideração as suas idiossincrasias, estar disponível para interagir com as mesmas, respeitando-as, apoiando as suas ações, dando-lhes afeto e transmitindo-lhes confiança e segurança, de forma a “proporcionar às crianças ocasiões de bem-estar e de segurança” (PCG, 2019/2020). Assim, a minha primeira intenção está intrinsecamente relacionada com a minha segunda intencionalidade – **respeitar os ritmos e as idiossincrasias de cada criança e garantir o seu direito à participação** – uma vez que, tal como referido por Silva et al. (2016), cada criança é um ser único e singular, com características, capacidades, interesses e necessidades próprias e que apresenta um ritmo de desenvolvimento próprio e formas particulares de aprender. Os mesmos autores referem também que as crianças devem ser encaradas como seres competentes e sujeitos e agentes do seu processo educativo. Assim sendo, pretendia **promover a autonomia, a confiança, o sentido de responsabilidade e a autorregulação das crianças**, pois através das observações e interações com o grupo constatei que a maioria das crianças solicitava frequentemente o apoio dos adultos para a resolução de problemas e de conflitos interpessoais. Desta forma, pretendia proporcionar às crianças oportunidades para fazerem escolhas e procurarem soluções para a resolução dos seus problemas, promovendo um clima de segurança e apoio e demonstrando confiança nas suas capacidades, ou seja, “ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (APEI, 2011, p. 1).

Outra das minhas intenções para a ação foi **proporcionar um ambiente estimulante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, através da criação de momentos significativos e propostas educativas adequadas aos interesses e necessidades de cada criança e do grupo, que potenciem o desenvolvimento e a aprendizagem nos seus diversos domínios**. Para a concretização desta intenção, tencionava ter em consideração não só os interesses e necessidades individuais de cada criança, como do grupo de crianças, desenvolver propostas educativas diversificadas e

significativas e promover diversos momentos de brincadeira, pois considero que o brincar é uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al., 2016, p. 11). Intrinsecamente relacionada com esta intenção encontra-se outra das minhas intenções – **espoletar a curiosidade e o pensamento crítico das crianças e envolvê-las no seu próprio processo de avaliação contínua**, em que tencionava concretizar momentos de grande e pequeno grupo no quais as crianças tivessem a oportunidade de expor os seus conhecimentos, confortá-los com os dos pares e também refletir sobre os seus sentimentos, ações, conhecimentos e aprendizagens. A par desta intenção e, tal como proposto na PPS II, teria de realizar um portefólio de desenvolvimento e aprendizagem com uma das crianças da sala A. De acordo com McAfee e Leong (1997, citados por Parente, 2004), o Portefólio consiste na compilação, de forma intencional e organizada, de evidências que refletem o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança, ao longo do tempo. Grace (1992, citada por Parente, 2004) acrescenta que o portefólio “é o registo do processo de aprendizagem da criança: o que a criança está a aprender e como progride na aprendizagem; como pensa, questiona, analisa, sintetiza, produz e cria; e como interage – intelectual, emocional e socialmente – com os outros” (p. 56). Neste sentido, o portefólio constitui uma estratégia de avaliação, em que o educador consegue apreciar a evolução da criança, através da análise das evidências e dos registos de observação que compõem o portefólio (Mac Donald, 1997, citado por Parente, 2015).

Tendo em consideração que dez crianças do grupo frequentavam pela primeira vez o JI e que tinham vindo de outros contextos educativos ou diretamente dos cuidados prestados por familiares, considerei que seria fundamental **potenciar as relações positivas entre pares**, incentivando a coesão do grande grupo, de forma a que as crianças estabelecessem relações sociais de afetividade, empatia e respeito. Para tal delinee também como intenção **promover a cooperação, a partilha, o respeito pelos outros, pelas suas opiniões e decisões e o respeito pela sua vez para comunicar** através da concretização de diversos momentos em grande grupo, como também através de momentos de concretização de tarefas e de brincadeira a pares e em pequenos grupos. De acordo com Silva et al. (2016), trabalhar em grupo favorece o confronto de pontos de

vista e a colaboração na resolução de problemas ou dificuldades, o que consequentemente “alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (p. 25). Com estas intenções considero que conseguirei ir ao encontro da intenção – “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (PCG, 2019/2020) – definida pela educadora cooperante.

3.1.2. Com as famílias

Tendo em consideração o que referi no subcapítulo 2.6. (Caracterização das Famílias), uma das intenções para a ação com as famílias que delineeii foi, nomeadamente, **estabelecer uma relação positiva e próxima, com base no respeito e na confiança**. Desta forma, pretendia que esta relação positiva fosse construída, principalmente, nos momentos de acolhimento e despedida, em que teria oportunidade para estabelecer pequenos diálogos com as famílias, transmitindo informações sobre as crianças. Durante estes momentos, tencionava transmitir segurança e demonstrar sentido de responsabilidade e afetividade com as crianças, de forma a que as famílias, gradualmente, se sentissem confortáveis com a minha presença na sala A e com a relação que estava a estabelecer com os seus educandos, pois considero que as crianças também se sentem mais confiantes e seguras se perceberem que os seus familiares gostam e confiam na pessoa com quem passam o seu dia-a-dia. Para iniciar a criação de uma relação de respeito e confiança com as famílias realizei uma carta de apresentação (cf. Anexo H), que iria expor à entrada da sala A; elaborei um consentimento informado para a captação de fotografias e vídeos das crianças (cf. Anexo I), em que garantia a confidencialidade das mesmas e a utilização das imagens apenas para fins académicos; e elaborei um consentimento informado para a realização de um portefólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança (cf. Anexo J), que seria entregue apenas aos familiares de uma das crianças do grupo, bem como à respetiva criança (cf. Anexo K).

Outra das minhas intencionalidades para a ação com as famílias **foi promover o envolvimento das famílias no processo educativo das crianças**, na medida em que Formosinho (2010) e Vasconcelos (2010) afirmam que uma relação de cooperação e

proximidade entre as famílias e a equipa educativa da sala promove o bem-estar e o desenvolvimento holístico das crianças e que de acordo com Silva et al. (2016), as famílias constituem os primeiros e os principais responsáveis pela educação das crianças que têm o direito de participar ativamente no processo educativo das mesmas. Para a concretização desta intenção, tencionava ir informando as famílias dos momentos que iria concretizando com o grupo de crianças e pedir a colaboração dos familiares, em algumas situações, por exemplo, para me darem informações sobre as crianças, para concretizarem algumas tarefas com as crianças no ambiente familiar e para participarem em propostas educativas concretizadas na sala de atividades. É importante referir que, no decorrer da PPS II, pretendia estar sempre disponível para acolher e ouvir as famílias, respondendo e esclarecendo questões ou dúvidas que os familiares tivessem.

3.1.3. Com a equipa educativa

Tendo em consideração que o trabalho em equipa e uma boa relação entre os diversos elementos da equipa educativa promove a criação de um clima agradável e, conseqüentemente, o desenvolvimento harmonioso das crianças, delineei algumas intenções para a ação com a equipa educativa da sala A.

Neste sentido, **conhecer e construir uma relação de respeito e de cooperação com os diferentes elementos que integram a equipa educativa da sala A** constituiu uma das minhas intenções para a ação. Para a implementação da mesma, tencionava observar as práticas de cada um dos elementos da equipa e conversar com os mesmos, de forma a identificar as suas perspetivas e intencionalidades educativas e a compreender a dinâmica de trabalho existente na sala A. Assim, teria a oportunidade de me integrar, gradualmente, na equipa educativa, privilegiando sempre a boa relação com cada um dos elementos e refletindo com os mesmos, sobre o trabalho a desenvolver com as crianças. No decorrer da PPS II, foi também minha intenção **disponibilizar-me para o trabalho em equipa e para cooperar nas diversas propostas educativas**, através da partilha de ideias, experiências e conhecimentos e fundamentando as minhas perspetivas, pretendendo ter sempre em consideração as perspetivas, ideias e sugestões da equipa educativa. **Dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa** constituiu outra das minhas intenções para a ação, em que pretendia promover um

trabalho coeso e harmonioso com todos os elementos da equipa, incentivando a sua participação nos momentos da rotina diária dinamizados por mim, bem como nas minhas propostas educativas e solicitando a opinião dos mesmos, aceitando as suas sugestões e críticas construtivas. Segundo Silva et al. (2016), “a participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças (...) permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (p. 19).

Em suma, considero que estas intenções para a ação constituíram uma mais-valia não só para a minha relação com a equipa educativa, como também para o bem-estar e para o desenvolvimento holístico das crianças da sala A.

3.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS em JI

Segundo Silva et al. (2016), a intervenção de um profissional é caracterizada pela sua intencionalidade educativa, que se baseia na concretização de etapas interligadas, desenvolvidas de forma sucessiva e interativa. Estas são, nomeadamente, “observar, registar, documentar, planear e avaliar” (Silva et al., 2016, p. 13). Neste sentido, posso referir que o meu processo de intervenção na sala A teve como diretrizes não só as etapas mencionadas anteriormente, como também as minhas intenções para a ação.

Quando iniciei a PPS II, os meus principais objetivos relacionavam-se com a concretização de uma caracterização reflexiva do contexto educativo. Neste sentido e com uma maior incidência nas primeiras semanas de estágio, observei, atentamente, o grupo de crianças da sala A, tentando identificar os seus interesses, necessidades e características individuais; estive atenta à forma como as crianças interagem com os adultos, com os pares e com os materiais; observei as ações da equipa educativa da sala; fiz um reconhecimento dos espaços e dos materiais existentes; observei e participei nos diversos momentos da rotina diária e conversei com a equipa educativa, de forma a compreender quais as suas intenções para a sua ação com o grupo de crianças.

Paralelamente à observação, fui interagindo, gradualmente, com as crianças, tendo em consideração não só as suas características, interesses e necessidades, como também tendo o cuidado de perceber se a criança queria que eu interagisse com ela. No decorrer das semanas de estágio, tive também a oportunidade de intervir nos vários momentos da

rotina diária, interagindo com as crianças nos momentos de grande grupo: “Perguntei às crianças quantos dias é que faltavam para o Halloween (pois durante a marcação das presenças, algumas crianças fizeram-me essa questão). Assim, disse que hoje era dia 28 e fizemos a contagem oral até ao 31.” (Excerto da Nota de campo nº 64, dia 28 de outubro de 2019), bem como nos momentos de brincadeira, estando sensível às suas iniciativas de interação: “A B.M. aproximou-se de mim e disse-me que tinha feito uma tosta mista de folhas. (...) Disse-lhe que tinha bom aspeto e perguntei-lhe se era boa” (Excertos da Nota de Campo nº 92, dia 8 de novembro de 2019) e apoiando e elogiando as suas conquistas. Considero que fui conseguindo, gradualmente, estabelecer uma relação de respeito, empatia, afeto e confiança com cada uma das crianças, tentando sempre promover o desenvolvimento e aprendizagem holística das mesmas. Neste período, tive também a oportunidade de interagir com as suas famílias, essencialmente, nos momentos de acolhimento e despedida. Assim, fui estabelecendo uma relação de proximidade com as famílias e também com a equipa educativa, que constituiu um elemento importante para a minha caracterização do contexto, uma vez que sempre se mostrou disponível para me esclarecer dúvidas e para me informar de determinados aspetos referentes às crianças, às famílias e ao ambiente educativo.

Através das observações e dos momentos de interação com as crianças, a equipa educativa e as famílias, realizei notas de campo (cf. Anexo L), em que fui procedendo ao registo das observações e momentos, que considere mais significativos. Com base nas mesmas, realizei reflexões (cf. Anexo L) com fundamentação teórica, nas quais refleti sobre os acontecimentos mais significativos ou sobre algum acontecimento que me tivesse espoletado especial interesse:

Os momentos de grande grupo, especialmente na área do tapete, são momentos em que tenho tido a oportunidade de intervir e nos quais tenho sentido algumas dificuldades em gerir o grupo de crianças. Neste sentido, na presente reflexão semanal, irei refletir sobre estes momentos, quer relativamente ao comportamento das crianças, como no que se refere à minha postura. (Anexo L, Reflexão semanal, p. 334)

Considero que o registo de informações e acontecimentos e a reflexão sobre os mesmos me permitiu não só fazer uma avaliação do contexto educativo, como também das minhas ações.

Tive em consideração que é através da avaliação que o educador consegue sustentar as suas decisões sobre o planeamento (Silva et al., 2016) e que a avaliação constitui um “elemento regulador e aperfeiçoador da intervenção educativa” (Carvalho & Portugal, 2019, p. 21). Através das observações, dos registos escritos e das reflexões realizadas no decorrer do estágio, consegui avaliar não só os interesses e as necessidades do grupo de crianças, como também a minha prática, o que me permitiu melhorar e corrigir alguns aspetos da minha ação, planificar e, conseqüentemente, dinamizar propostas educativas adequadas ao grupo de crianças.

Neste seguimento, comecei a planificar e dinamizar propostas educativas (cf. Anexo L), para as quais tive em consideração as características, interesses e necessidades das crianças, “dado que as crianças demonstram interesse pela concretização de produções com tintas, sugeri a criação de um mobile do outono através da pintura com elementos da natureza” (Anexo L, p. 176), bem como alguns dos princípios de trabalho da equipa educativa, uma vez que tentei concretizar propostas que fossem ao encontro do que a educadora pretendia concretizar com as crianças, “uma vez que a educadora cooperante iria dedicar a semana ao tema da alimentação saudável, sugeri a concretização desta proposta educativa (...), tendo em consideração o interesse do grupo de crianças por histórias” (Anexo L, p. 165).

Desta forma, após a implementação das propostas educativas em que no decorrer das mesmas observei e registei acontecimentos, realizei uma síntese descritiva sobre as mesmas, em que refleti e avaliei a proposta, registei algumas das intervenções das crianças e refleti sobre as suas aprendizagens e sobre a minha postura. Ou seja, primeiro observei e registei, de seguida, avaliei, posteriormente, planeei e implementei e, por fim, voltei a avaliar. Segundo Silva et al. (2016), planear e avaliar são etapas interdependentes, uma vez que “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (p. 13).

No decorrer da prática, também foram concretizadas propostas educativas para dar resposta às questões que surgiram no âmbito do projeto “Os tubarões mordem as pessoas.” (cf. Anexo L, p. 229), assente na Metodologia de Trabalho de Projeto e que foi concretizado no âmbito da Unidade Curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância. Importa ainda referir que ao longo da PPS dinamizei alguns

momentos de forma espontânea, para os quais não realizei planificação, na medida em que estes foram pensados no momento, partindo dos interesses das crianças e tendo em consideração as minhas intenções para a ação e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças:

Durante o momento da manhã, (...) propus a realização de um jogo no tapete. Desta forma, comecei por perguntar às crianças quem é que sabia jogar ao dominó, ao que a J.M. e a M.G. referiram que sabiam. (...) De seguida, distribui 2/3 peças por cada criança e começamos a jogar. (...) No final do jogo, todas as crianças ficaram sem peças e pedi-lhes ajuda para arrumarem as peças na caixa. (...) Quanto saíamos do tapete, a M.G. aproximou-se de mim e disse-me que tinha gostado muito do jogo do dominó. (Excertos da Nota de Campo nº 215, dia 24 de janeiro de 2020)

Em suma, no decorrer da minha PPS II tive sempre em consideração a importância da intencionalidade educativa, tendo em conta a observação, o registo, a planificação e a avaliação, uma vez que em todos os momentos do estágio tentei ir ao encontro das minhas intenções para a ação, responder aos interesses e necessidades do grupo de crianças e ter uma postura reflexiva, que me permitia adequar a minha prática.

3.3. Avaliação das intenções para a ação

De acordo com Silva et al. (2016), a intervenção profissional de um educador é caracterizada pela sua intencionalidade educativa, que lhe permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13). Assim e tendo em consideração as minhas intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa, que delineei no início do estágio, importa agora proceder à avaliação das mesmas e da sua concretização no decorrer da PPS II.

No que se refere às minhas intenções para a ação com o grupo de crianças, uma das minhas primeiras intenções relacionava-se com a **construção de uma relação de respeito, empatia, afeto e confiança com cada uma das crianças**. Julgo que no decorrer do meu estágio, consegui estabelecer este tipo de relação com todas as crianças, tendo sempre em consideração as suas idiossincrasias; estando disponível para interagir com as mesmas, respeitando-as e apoiando as suas ações; tendo sempre uma postura adequada; dando-lhes afeto e transmitindo-lhes confiança e segurança. Assim, com o

desenvolvimento desta relação, foi notório que, gradualmente, as crianças começaram a interagir cada vez mais comigo quer nos momentos de brincadeira, como nos diversos momentos da rotina diária, fosse quando necessitavam de afeto ou apoio, quando me queriam mostrar algo ou quando necessitavam de ajuda. E foi também perceptível, que tal como eu demonstrava interesse por saber mais sobre elas, também elas demonstravam interesse em saber mais sobre mim e em estar na minha companhia: “Enquanto as crianças se dirigiam para as mesas, para beberem o leite, o A.R., aproximou-se de mim e perguntou: «Joana! (...) Como é que foi o teu dia?»” (Excertos da nota de campo nº 62, dia 23 de outubro de 2019); “a M.B. chamou-me e disse: «Joana, hoje podes ficar aqui conosco no almoço? Por favor.»” (Excerto da nota de campo nº 146, dia 9 de dezembro de 2019).

Quanto à intenção – **respeitar os ritmos e as idiossincrasias de cada criança e garantir o seu direito à participação**, encarei as crianças como seres competentes e sujeitos e agentes do seu processo educativo (Silva et al., 2016), garantindo que tinham oportunidades de escolha: “após as crianças decorarem um pinheiro de Natal com lantejoulas, as crianças sentavam-se ao pé de mim para escolherem as purpurinas que queriam colocar.” (Excerto da nota de campo nº 132, dia 27 de novembro de 2019) e **promovendo a sua autonomia, confiança, sentido de responsabilidade e a autorregulação**, demonstrando às crianças que confiava nas suas capacidades, elogiando-as e incentivando-as a resolverem os seus problemas: “«É difícil, não conseguimos.» disse a M.B., referindo-se à montagem do puzzle. «Conseguem sim! E se começarmos a montar as peças que estão à volta?»” (Excerto da nota de campo nº 7, dia 8 de outubro de 2019), bem como os conflitos autonomamente e com o auxílio dos pares. Neste sentido, saliento a concretização de uma proposta educativa (Anexo L, p. 219) em que as crianças construíram um livro com estratégias para a resolução de conflitos interpessoais, que ficou disponível na sala de atividades para que as mesmas pudessem utilizá-lo para resolver os seus conflitos com os pares, favorecendo a sua autonomia, o sentido de responsabilidade e autorregulação, pois para além de estratégias, como “respirar fundo”, “pedir desculpa” e “partilhar os brinquedos”, as crianças poderiam identificar a emoção que sentiram antes e/ou depois do momento de conflito.

Ao fazer referência às propostas educativas concretizadas com as crianças remete-me para outra das minhas intenções – **proporcionar um ambiente estimulante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, através da criação de momentos significativos e propostas educativas adequadas aos interesses e necessidades de cada criança e do grupo, que potenciem o desenvolvimento e a aprendizagem nos seus diversos domínios.** A par das propostas concretizadas com as crianças para as quais tive em consideração os seus interesses e necessidades e durante as quais respeitei os seus ritmos e idiossincrasias e também paralelamente aos momentos de brincadeira, em que observei e interagi com as crianças, tentando não ser intrusiva, considero importante fazer referência ao projeto “Os tubarões mordem as pessoas.”, pois este foi concretizado com base numa metodologia desconhecida pelo grupo de crianças – Metodologia de Trabalho de Projeto. De facto, foi com a concretização do mesmo que consegui ir ao encontro de outra das minhas intenções – **espoletar a curiosidade e o pensamento crítico das crianças e envolvê-las no seu próprio processo de avaliação contínua** – em que as mesmas tiveram a oportunidade não só de pensar e refletir sobre o que gostariam de saber, como iríamos descobrir e o que iríamos fazer, mas também de refletir e avaliar os conhecimentos adquiridos e como o projeto foi concretizado. Relacionado com esta intenção encontra-se a concretização de um portefólio de desenvolvimento e aprendizagem realizado com o Ga.S. (Anexo L, p. 444). Este foi organizado em três capítulos – “Eu ...”, “Eu e os outros ...” e “Experiências, descobertas e aprendizagens ...” – nos quais o Ga.S., em conjunto comigo, identificou os seus gostos e características; referiu o que gosta mais de concretizar com a família; identificou os seus amigos e o que gosta de fazer com os mesmos; referiu os espaços e os materiais com os quais gosta de interagir; entre outros aspetos.

No que se refere às intenções **potenciar as relações positivas entre pares e promover a cooperação, a partilha, o respeito pelos outros, pelas suas opiniões e decisões e o respeito pela sua vez para comunicar**, ao longo do estágio, promovi momentos de interação entre pares em pequenos grupos, quer durante a concretização de tarefas, como durante os momentos de brincadeira, em que as crianças tinham a oportunidade de cooperar, partilhar materiais e brinquedos, bem como partilhar as suas opiniões e ideias:

«Podes ir para o teu lugar e perguntas ao V.S. se podes utilizar a mesma caixa de lápis que ele. Está bem?» O T.M. acenou com a cabeça que “sim”. E quando regressou ao seu lugar, ao lado do V.S., perguntou: *«V.S., posso?»* questionou, apontando para a caixa dos lápis. O V.S. olhou para o T.M. e disse *«sim»*. O T.M. pegou na caixa dos lápis e colocou-a no meio dos dois. (Excerto da nota de campo nº 13, dia 11 de outubro de 2019)

Através da concretização de momentos em grande grupo, em que privilegiei o diálogo e a partilha de conhecimentos e opiniões, tentei sempre que as crianças respeitassem a sua vez para comunicar, utilizando estratégias como, por exemplo, colocar o dedo no ar para ter a palavra e a passagem de um objeto, em que só quem tinha o objeto é que podia comunicar, conforme ilustra a seguinte nota de campo: “como as crianças estavam todas a querer falar ao mesmo tempo, decidi utilizar um cubo de esponja, para moderar a conversa (...) Assim, à medida que o cubo ia passando pelas crianças, estas iam dando sugestões” (Excertos da nota de campo nº 121, dia 22 de novembro de 2019).

No que concerne às minhas intenções para a ação com as famílias, penso que consegui **estabelecer uma relação positiva e próxima, com base no respeito e na confiança**, uma vez que no decorrer do estágio e de forma gradual, fui começando a interagir com as mesmas nos momentos de acolhimento e despedida, em que lhes transmitia informações sobre as crianças e sobre as propostas educativas que ia concretizando com as mesmas. Ao longo do estágio, os familiares também me transmitiram informações e percebi que alguns tinham noção da relação de confiança, afeto e respeito, que estava a construir com os seus filhos, comentando que as crianças falavam de mim em casa. Durante a minha PPS II, também tive sempre o cuidado de respeitar as famílias, informando-as e pedindo-lhe autorização para a concretização de determinados aspetos e momentos.

Quanto à minha segunda intenção – **promover o envolvimento das famílias no processo educativo das crianças** – no decorrer do estágio, fui pedindo a sua colaboração, solicitando materiais e informações sobre as crianças, por exemplo, à família da criança com a qual concretizei um portefólio, uma vez que a família me enviou algumas fotografias da criança e de momentos concretizados em família. No âmbito do projeto “Os tubarões mordem as pessoas.” solicitei às famílias a concretização de algumas tarefas

com as crianças no ambiente familiar e incentivei a sua participação em propostas educativas concretizadas na sala de atividades:

Expliquei à mãe da E.M., que a sua filha, em conjunto com mais algumas crianças do grupo, demonstraram interesse em saber mais sobre os tubarões, desta forma, estão a realizar um projeto intitulado «Os tubarões mordem as pessoas» (. ...) Acrescentei, que neste seguimento, cada uma das crianças escolheu uma espécie de tubarão e que sugeriram procurar informações sobre o mesmo em casa com os familiares (. ...) a mãe da E.M. referiu que este fim-de-semana (...) iria aproveitar para começar a procurar informações com a E.M.. (Excertos da Nota de Campo nº 157, dia 12 de dezembro de 2019)

Relativamente às intenções definidas para a ação com a equipa educativa – **conhecer e construir uma relação de respeito e de cooperação com os diferentes elementos que integram a equipa educativa da sala A, disponibilizar-me para o trabalho em equipa e para cooperar nas diversas propostas educativas e dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa** – considero que estas intenções foram bem conseguidas, uma vez que no decorrer do estágio consegui criar uma boa relação com a mesma, sentindo-me à vontade para colocar questões e esclarecer alguma dúvida; cooperando no trabalho desenvolvido pela equipa, não só no que se refere à ação com as crianças, como também, por exemplo, na elaboração e preparação de materiais, por exemplo, para decorar a organização educativa para as festividades do natal. Considero que a partilha de opiniões e ideias; as conversas sobre o grupo de crianças, a organização do tempo e dos materiais; e, também, a inclusão da equipa educativa nas minhas propostas educativas favoreceu a concretização destas intenções. A título de exemplos que ilustro o que afirmo, apresento as seguintes notas de campo:

A educadora referiu que aos poucos ia conseguindo controlar melhor o grupo e acrescentou que quanto mais vezes dinamizasse os momentos de grande grupo, mais fácil seria controlar o grupo de crianças. (Nota de campo nº 66, dia 28 de outubro de 2019)

Conversei com a Auxiliar A. sobre a proposta educativa que iria dinamizar (...) A Auxiliar disse que a atividade lhe parecia bem e que podia ajudar na preparação dos materiais. (Excertos da nota de campo nº 25, dia 15 de outubro de 2019)

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito do estágio da PPS II, foi proposta a realização de uma investigação sobre uma problemática que surgisse no âmbito da minha prática pedagógica, na sala de atividades ou fora dela. De acordo com Ponte (2002), a investigação é “um processo privilegiado de construção do conhecimento” (p.3). Tuckman (2002) afirma que uma investigação constitui “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (p. 5), em que quem investiga “descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos” (p. 5). Desta forma, neste capítulo, irei (i) proceder à identificação e fundamentação da problemática que surgiu no decorrer da minha PPS II; (ii) apresentar fundamentação teórica relativa à problemática; (iii) nomear, de forma fundamentada, as minhas opções metodológicas e éticas e, por fim, (iv) apresentar e analisar os dados recolhidos referentes à problemática e as conclusões que retiro da análise dos mesmos.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Nas primeiras semanas da PPS II, desenvolvida com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, em diversos momentos de observação e interação com as crianças, fui-me apercebendo que, apesar do grupo estabelecer relações sociais positivas entre si, em diversos momentos da rotina diária, as crianças agrupavam-se em pares ou em pequenos grupos, por exemplo, nos momentos de brincadeira no espaço exterior e nas diversas áreas da sala:

Após acabar o puzzle, a M.G. e M.B. transportaram-no para o armário, tendo o cuidado de não o desmontarem. De seguida, agarraram noutra puzzle, colocando-o na mesa. (Excerto da nota de campo nº 8, dia 7 de outubro de 2019)

Durante o momento de brincadeira pelas diversas áreas da sala, a A.H., o V.S., T.M. e o G.S. brincavam na área das construções. (Excerto da nota de campo nº 28, dia 15 de outubro de 2019)

Durante as minhas observações, também pude constatar a existência de preferências entre as crianças, ou seja, existiam crianças que estabeleciam uma relação de maior proximidade entre si, procurando a(s) outra(s) criança(s) para interagir não só nos momentos de brincadeira: “o A.R. aproximou-se do V.S que estava a chorar, deu-lhe

um abraço e disse: «*Já passou V.S.. Queres vir comigo para a plasticina?*» (Excerto da nota de campo nº 73, dia 29 outubro de 2019), como também durante os momentos da rotina diária, por exemplo, durante os momentos de grande grupo em que faziam questão de ficar junto dessa(s) criança(s). Para além das preferências por pares específicos, também verifiquei que as crianças utilizavam expressões como “amigo”, “somos irmãos”, “são minhas amigas” (“*Boa, amigo!*” (Excerto da nota de campo nº 29, dia 15 de outubro de 2019); “a J.M e a M.B. é que são minhas amigas” (Excerto da nota de campo nº 90, dia 8 de novembro de 2019)) e que algumas tinham consciência da sua preferência ou da preferência de outras crianças por determinado(s) par(es), conforme se pode verificar através das seguintes notas de campo:

Passado alguns minutos, perguntei à M.G.:

- *Não queres ir brincar?* – questionei-a, uma vez que a M.G. permanecia sentado junto de mim, então as outras crianças brincavam pelas áreas da sala.

- *Não, a J.M. não está cá. E eu também queria brincar com a M.B., mas já não há espaço na casinha.* – respondeu a M.G.

- Mas há espaço noutros sítios, não queres ir brincar com outros meninos ou meninas?

- *Não, a J.M e a M.B. é que são minhas amigas.* (Excerto da nota de campo nº 90, dia 8 de novembro de 2019)

Desta forma, enquanto o T.M. construía um carro semelhante ao do H.B. e do J.N., o H.J. disse para o J.N.:

- *Ele está a construir um carro igual ao nosso para brincar connosco.*

- *Também queres ser nosso irmão, T.M.? Eu e o H.B. somos irmãos.* - disse o J.N. para o T.M.

- *Não!* - disse o T.M. - Eu sou irmão do C.A. (Excerto da nota de campo 127, dia 26 de novembro de 2019)

Quando o H.B. chegou à sala de atividades, o grupo de crianças estava sentado no tapete. Assim, o H.B. entrou na sala, disse “*bom dia*” e sentou-se no tapete ao lado da E.R. Neste momento, a E.R. chegou-se para trás, tocou no H.B., para o chamar e disse-lhe:

- *Queres sentar ao pé do J.N.?*

Desta forma, o H.B. sentou-se ao pé do J.N. A E.R. ficou sentada ao pé do H.B. e tocou no J.N., dizendo-lhe:

- *J.N., olha!* – disse, enquanto apontava para o H.B.

O J.N. sorriu para a E.R. e, de seguida, para o H.B. (Nota de campo nº 80, dia 5 de novembro de 2019)

Ao analisar as observações efetuadas e o facto de a amizade entre crianças ser um tema pelo qual tenho especial interesse e curiosidade, considerei que identificar as conceções de amizade das crianças seria uma problemática de investigação pertinente e que se encontra intrinsecamente relacionada com o grupo de crianças da sala A.

Para a concretização desta investigação – *As conceções de Amizade das Crianças de uma Sala de Jardim de Infância* – delineei os seguintes objetivos: **(i) analisar as conceções das crianças sobre o conceito de amizade; (ii) analisar as relações de amizade das crianças da sala A e (iii) analisar as conceções da equipa educativa sobre as relações de amizade entre as crianças.**

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. A amizade

A interação entre indivíduos e a necessidade de se estabelecerem relações interpessoais é algo que caracteriza a vida diária dos seres humanos, uma vez que vivemos em sociedade. Rubin et al. (2006) caracterizam as interações entre pessoas como um comportamento social, com uma certa duração, em que as ações dos indivíduos envolvidos são interdependentes, ou seja, o comportamento de um influencia e é influenciado pelo comportamento do outro.

Com o desenvolvimento de diversas interações, estes indivíduos passam a estabelecer uma relação mais próxima (Rubin et al., 2006), isto é, um relacionamento, definido por Sousa e Hutz (2008) como “um processo dinâmico, que se desenvolve ao longo do tempo e se modifica conforme as etapas da vida, influenciado por normas sociais e aspectos culturais” (p. 258). Neste seguimento, ao falarmos de relações de proximidade entre pessoas, surge o conceito de amizade, visto que o desenvolvimento de relacionamentos pode dar origem a relações de amizade e tendo em consideração que a amizade constitui um dos tipos mais comuns de relacionamento interpessoal (Chan & Cheng, 2004).

Assim, no que se refere ao conceito de amizade, este não é fácil de definir, pois não existe uma definição unânime para o mesmo e, de acordo com Fehr (1996), existem diversas definições. Desta forma, procurei apresentar definições de diversos autores, em que algumas se complementam.

Inicialmente, considero importante referir que a amizade se pode caracterizar como uma necessidade básica do ser humano de ir ao encontro de outras pessoas (Brun, 2007). Loponte (2009) realça que a amizade deve ser entendida como “um espaço de sociabilidade que extrapola as relações familiares e de parentesco” (p. 922) e afirma que as relações de amizade não devem ser obrigatórias, mas sim voluntárias, tal como concorda Rubin et al. (2006). Paralelamente, a amizade deve ser entendida como um relacionamento voluntário entre duas pessoas, no qual existe intimidade e ajuda (Fehr, 1996) e em que tal como refere Argyle (2001, citado por Sousa & Hutz, 2008), os dois indivíduos gostam um do outro e procuram a companhia um do outro. A reciprocidade, o altruísmo, a duração da amizade, as habilidades sociais e a proximidade são alguns dos aspetos que condicionam as relações de amizade (Souza & Hutz, 2008), tal como a semelhança etária, pois “pessoas da mesma faixa etária possuem recursos sociais e pessoais similares” (Bell, 1981, citado por Souza & Hutz, 2008, p. 260).

A amizade faz parte do quotidiano do ser humano e está presente ao longo de toda a vida, uma vez que as pessoas possuem amigos de infância, da escola, da faculdade, do trabalho, entre outros (Schujmann, 2010). Os amigos são aqueles com quem partilhamos momentos e experiências da nossa vida, em quem podemos confiar e com quem podemos contar, uma vez que estão dispostos a ajudar-nos quando necessitamos (Schujmann, 2010).

4.2.2. A relações de amizade entre crianças

Tendo em consideração que o presente relatório se centra nas conceções de amizade das crianças de uma sala de JI, importa fazer referência ao conceito de amizade na infância.

Primeiramente, é importante referir que é, principalmente, com a entrada num contexto de JI que as crianças estabelecem as suas primeiras interações com os pares, ou seja, com crianças da mesma faixa etária. Desta forma, de acordo com Del Prette e Del

Prette (2001, citados por Lopes et al., 2003), a infância é considerada como um período crítico para o desenvolvimento de competências sociais, pois permite que as crianças coloquem em prática e adquiram novas habilidades sociais através da interação com os pares.

Segundo Gifford-Smith e Brownell (2003, citados por Garcia & Pereira, 2008), as amizades na infância constituem um tipo de relação única entre crianças. Neste sentido, a amizade entre as crianças pode ser caracterizada como uma relação afetiva, divertida e recíproca, em que as crianças envolvidas na mesma cooperam entre si, tentam resolver os seus conflitos de forma positiva e sentem prazer em passar o seu tempo na companhia uma da outra (Souza & Hutz, 2008). Ações com dar e receber são também fundamentais para uma relação de amizade que deve ser entendida como “um relacionamento de igual para igual” (Brazelton, 2018), p. 491) e em que deve existir complementaridade, ou seja, cada uma das crianças deve trazer “qualquer coisa distinta à relação” (Rubin, 1982, p. 93). Consequentemente, as crianças têm a oportunidade de aprender e desenvolverem as suas competências umas com as outras.

A construção de relações de amizade na infância está, intrinsecamente, relacionada com a proximidade física entre as crianças e a preferência por atividades semelhantes (Lopes et al., 2003). Desta forma, para que as crianças estabeleçam relações de amizade, estas devem ter a oportunidade de se encontrarem e interagirem com os pares (Ladd & Coleman, 2002), pois com o desenvolvimento das interações vão conhecendo melhor os pares, nomeadamente, os seus comportamentos sociais, as suas competências e outras características pessoais, por exemplo, habilidades e interesses. Assim, à medida que as crianças se vão conhecendo, o interesse uma pela outra poderá aumentar e, desta forma, tornarem-se amigas.

Os amigos na infância são vistos como alguém que transmite segurança e apoio para enfrentar diferentes situações do dia-a-dia (Rubin, 1982; Ladd & Coleman, 2002; Lopes et al., 2003; Brazelton, 2018), são também uma “base de reconhecimento social quando se enfrenta e se resolvem problemas” (Ferreira, 2004, p. 194). Na infância, os amigos são considerados parceiros de atividades, experiências e brincadeiras e como alguém em quem a criança confia e com quem pode aprender (Rubin, 1982). Para além disto, devem ser vistos como parceiros privilegiados “na interação e troca de recursos

múltiplos, que asseguram as relações de cooperação, aceitação e respeito mútuo necessárias à reciprocidade em que há equidade de obrigações e cada parte tem direitos e deveres” (Davies, 1980, citado por Ferreira, 2004, p. 193).

No que concerne à concepção das crianças sobre o conceito de amigo, Fehr (1996) refere que quando as crianças são questionadas sobre o que é um amigo, estas referem-se a uma criança que brinca com elas, que partilha brinquedos, alguém de quem gostam e que não tem comportamentos agressivos. O mesmo autor afirma que raramente as crianças se referem a características físicas para definir um amigo e Rubin (1982) acrescenta que as características psicológicas não são referidas pelas crianças desta idade. Neste sentido, Rubin (1982) refere que no início a amizade é vista pelas crianças de uma maneira unilateral e egocêntrica, ou seja, preocupam-se principalmente com o que o seu amigo pode fazer por elas, por exemplo, se brinca com elas.

No decorrer da infância, as crianças desenvolvem as suas capacidades para identificar os seus interesses e emoções, bem como para identificar e compreender os interesses e as emoções dos outros (Rubin, 1982; Vale, 2009; Hohmann & Weikart, 2011). Ricardo e Rossetti (2011) referem que as crianças adquirem capacidades para pensarem nos seus relacionamentos com os pares e, assim, pensarem no outro numa “perspectiva mais empática” (p. 84). Neste sentido, é possível constatar que as concepções de amizade e de amigo vão sofrendo alterações ao longo da infância (Rubin, 1982; Garcia & Pereira, 2008; Ricardo & Rossetti, 2011). Ou seja, as concepções de amizade das crianças evoluem do concreto para o abstrato, o que se reflete nos comportamentos das mesmas (Garcia & Pereira, 2008; Fehr, 1996), uma vez que “demonstram mais estabilidade, mais altruísmo recíproco e mais conhecimento pessoal íntimo” (Garcia & Pereira, 2008, p. 26). De acordo com Ladd e Coleman (2002), o desenvolvimento das capacidades cognitivas e linguísticas das crianças permite-lhes conceptualizar, refletir e descrever as suas amizades.

Neste seguimento, Hayes (1978) refere que as crianças são capazes de nomear quem são os seus amigos e explicar o porquê de serem seus amigos. Segundo Ladd e Coleman (2002) e Rubin et al. (2006), quando as crianças têm a oportunidade de interagir com várias crianças é perceptível que as mesmas demonstram preferências por determinados pares. De acordo com os mesmos autores, fatores como a mesma idade, o

mesmo género e características, interesses e comportamentos semelhantes favorecem a criação de uma relação de amizade entre determinados pares. Rubin (1982) refere que “estas semelhanças criam amizades uma vez que encorajam a interação e que facilitam a comparação social” (p. 91). Por outro lado, Ladd e Coleman (2002) referem que as crianças não têm de ser, obrigatoriamente, semelhantes para que possam estabelecer uma relação de amizade, uma vez que tal como referido por Furman (1982, citado por Ladd & Coleman, 2002), o mais relevante para se estabelecer uma relação devem ser os interesses e as características que ambas as crianças considerem mais importantes. Neste seguimento, Rubin (1982) afirma que as crianças devem ter consciência dos interesses dos seus amigos.

Conforme Rubin et al. (2006), para além das semelhanças entre as crianças, a reciprocidade constitui outro dos fatores importantes para a criação de uma amizade, dado que uma amizade “verdadeira” deve ser assumida por ambas as crianças envolvidas na relação. No entanto, por vezes, as relações de amizade mencionadas pelas crianças não são mútuas, pois são nomeadas também as crianças com quem gostavam de estabelecer uma relação de amizade. Segundo Howes (1988), através de entrevistas às crianças, podem ser identificadas as suas amizades mútuas quando duas crianças se nomeiam reciprocamente.

Tal como mencionado por Trevisan (2007), “as crianças despendem grande parte do seu tempo com os seus amigos e aprendem com eles, diferentes tipos de competências sociais” (p. 12). Nesta perspetiva, fazer amizades, ter amigos e manter amizades constituem fatores essenciais para o desenvolvimento saudável das crianças (Ricardo & Rossetti, 2011). De acordo com Brás e Reis (2012), as relações sociais têm um papel fulcral no desenvolvimento da criança, não só no que se refere ao desenvolvimento social, como também no que diz respeito ao desenvolvimento emocional e cognitivo. Importa referir que as relações de amizade para além de influenciarem o desenvolvimento holístico das crianças, também são influenciadas pelo desenvolvimento das suas competências cognitivas, emocionais e sociais (Bagwell & Schmidt, 2011). Neste seguimento, Hay et al. (2004) afirmam que a capacidade das crianças para coordenarem a sua atenção com a dos pares, produzirem e interpretarem a linguagem verbal e não verbal dos mesmos e percecionarem e compreenderem as suas emoções e as dos pares

são competências que contribuem para o desenvolvimento de relações de amizade e que são desenvolvidas através da interação com os pares. Vale (2009) e Hohmann e Weikart (2011) acrescentam que a capacidade de as crianças regularem as suas emoções favorece a construção de relações de amizade. No entanto, para além de competências emocionais e de interação social, como, ter em consideração os interesses e as perspetivas dos pares, a cooperação, a empatia, a negociação e a partilha (Lopes et al., 2003; Hay et al., 2004; Garcia, 2005; Brás & Reis, 2012), as relações de amizade oferecem às crianças a oportunidade de aprenderem sobre si, sobre os seus pares e sobre o mundo e de adquirirem novas competências e experiências (Garcia & Pereira, 2008). Para Ricardo e Rossetti (2011), “a amizade também age como um fator de proteção social, que traz benefícios à auto-estima e ao bem-estar da criança” (p. 84).

Segundo Prados (1999, citado por Lopes et al., 2003), através da interação com os pares, num contexto real e de grande relevância pessoal para as crianças, estas adaptam-se às normas sociais, desenvolvem a compreensão empática e aprendem a manter as suas relações sociais. Desta forma, com o desenvolvimento de relações de amizade com os pares, as crianças vão alargando a sua rede de amizade. Para Ferreira (2004) “as redes de amizade podem ser vistas como importantes contributos para o processo de reprodução cultural dentro do grupo, porque é com outras crianças que se brinca, conversa, trocam ideias, se constrói e se expande a sua cultura” (p. 194).

No entanto, nem todas as crianças têm a mesma facilidade para estabelecer interações e, conseqüentemente, criarem relações de amizade com os pares. De acordo com Vale (2009), por desconhecimento de algumas competências de interação social ou por falta de confiança para a utilização das mesmas, existem crianças “que não conseguem atingir uma competência satisfatória nas suas relações sociais” (p. 136), ou seja, algumas poderão ter mais dificuldade em estabelecer interações com os pares e, conseqüentemente, relações de amizade. Com base nos mesmos autores, a dificuldade em exprimir os seus sentimentos, desejos e interesses poderão ser fatores que também dificultam a criação de amizades. Todavia, Rubin (1982) afirma que o facto de algumas crianças apresentarem dificuldades em estabelecer relações de amizade satisfatórias na infância não invalida que com experiências futuras e com o desenvolvimento de algumas competências estas dificuldades não sejam ultrapassadas.

Tal como supramencionado, para as crianças estabelecerem relações de amizade é fundamental terem oportunidades para interagirem entre si, ou seja, o tempo de interação entre as crianças constitui outros dos fatores importantes para a criação de amizades. Poulin e Chan (2010) referem que a relevância das relações de amizade também é influenciada pela sua duração, uma vez que quanto mais duradoura for a amizade, maiores serão os benefícios da mesma, pois proporcionará um aumento da proximidade, da intimidade e do companheirismo entre pares.

O brincar constitui uma das principais atividades diárias da infância e, tal como referem Ferreira (2004) e Rubin (1982), é através do brincar que ocorrem grande parte das interações sociais das crianças e que, conseqüentemente, se criam relações de amizade. Com efeito, o brincar, em sintonia com as diversas competências das crianças, também desempenha um papel significativo na formação de relações interpessoais. Ferland (2006) afirma que o brincar é a “linguagem primária” (p. 45) da criança, que lhe permite descobrir o mundo que a rodeia e as pessoas, assim como descobrir-se a si própria (Solé, 1980, citado por Silva & Sarmento, 2018, p. 41), que o facilita a sua integração no mundo das relações sociais.

Em suma, as relações de amizade na infância constituem “um dos pontos essenciais da qualidade de vida das crianças” (Rubin, 1982, p. 27), quer relativamente ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, como no que se refere aos processos de reprodução cultural e à criação do sentimento de pertença a um grupo e de uma rede de amizades, que promovem a autoestima e a segurança das crianças. Importa também frisar que, durante a infância, as crianças demonstram preferência por determinados pares, conseguindo nomear os seus amigos e que o conceito de amizade é reconhecido pelas crianças, embora a sua definição seja alterada com o desenvolvimento de diferentes relações interpessoais e das competências cognitivas da criança.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Para dar início à investigação anteriormente mencionada, foi necessário definir quais as opções metodológicas que iria tomar. Assim, com base em Bogdan e Biklen (1994) e em Carmo e Ferreira (2008), a minha investigação é de **natureza qualitativa**, uma vez que se caracteriza por ser indutiva, holística, naturalista e descritiva, em que o

investigador é considerado um “instrumento” de recolha de dados, dado que “a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 198). Bogdan e Biklen (1994) referem que numa investigação qualitativa, o processo de investigação tem mais interesse para o investigador do que simplesmente os resultados. Segundo Silveira e Córdova (2009), numa investigação de natureza qualitativa, o investigador preocupa-se “com aspectos da realidade (...), centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (p. 32). Esta investigação centra-se na compreensão das relações de amizade entre as crianças da sala A, bem como na compreensão das suas conceções de amizade e das conceções da equipa educativa sobre as relações de amizade entre as crianças.

No que diz respeito ao método adotado para esta investigação, esta apresenta como método o **estudo de caso**. De acordo com Stake (1999), “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Yin (2004) define estudo de caso como sendo uma investigação empírica em que se “investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p. 32). No que concerne à tipologia deste estudo de caso, de acordo com Stake (1999), este é um estudo de caso **intrínseco**, na medida em que se refere a uma situação específica – as conceções de amizade das crianças da sala A. Segundo Yin (1994), este estudo de caso também pode ser definido como **exploratório**, uma vez que através das entrevistas individuais às crianças, poderei compreender as suas conceções de amizade e identificar quais as crianças que são identificadas como amigas e porquê.

Para a realização desta investigação, foi necessário definir quais as técnicas e instrumentos de recolha de dados, que seriam mais apropriados, tendo em consideração a problemática e os objetivos apresentados anteriormente e tendo em conta as características do grupo de crianças da sala A. De acordo com Ketele e Roegiers (1999), a recolha de dados pode ser definida como um processo de obtenção de informações junto de múltiplas fontes, com a finalidade de alcançar um novo nível de conhecimento. Assim, as técnicas de recolha de dados são primordiais para a obtenção de um maior número de informações sobre a problemática em estudo. É importante referir que a cada técnica está inerente um conjunto de instrumentos, fundamentais para a obtenção dos dados que irão

sustentar a investigação. Assim, optei por utilizar as seguintes **técnicas**: (i) observação direta participante e não participante e (ii) entrevistas semiestruturadas.

Relativamente à **observação direta**, esta constitui uma técnica de recolha de dados, que possibilita o conhecimento real de determinados acontecimentos que decorrem num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008) e que permitem que o investigador recolha dados e características do grupo difíceis de recolher através da utilização de outras técnicas (Bell, 1997). Neste sentido, realizei observações participantes, na medida em que, em alguns momentos da investigação, participei em diálogos espontâneos com as crianças sobre as suas amizades e em que promovi situações de interação entre as crianças. De acordo com Carmo e Ferreira (2008), numa **observação participante**, o investigador assume explicitamente, perante a população observada, neste caso o grupo de crianças, o seu papel de estudioso permitindo que o investigador participe na vida da população observada. Correia (2009), acrescenta que a observação participante é realizada de forma espontânea e descritiva. No entanto, na maioria dos momentos realizei **observações não participantes**, em que nos momentos em que realizava as observações recolhi os dados sem intervir diretamente na vida da população observada (Carmo & Ferreira, 2008). Este tipo de observações foi concretizado durante a interação entre as crianças, em diversos momentos da rotina diária, em especial durante momentos de brincadeira. Para a implementação desta técnica, recorri a alguns **instrumentos de recolha de dados**, como as **notas de campo**, que segundo Bogdan e Biklen (1994), são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p. 150) e a partir das quais, refleti sobre os aspetos relacionados com a problemática, recorrendo a autores de referência para fundamentar as minhas reflexões. A maioria das minhas notas de campo foram realizadas no final de cada dia de estágio, em que recorri a breves anotações efetuadas ao longo do dia e à memória que, segundo Máximo-Esteves (2008), ainda retém os pormenores e a vivacidade dos diversos acontecimentos.

A realização de **entrevistas semiestruturadas** constituiu outra das técnicas utilizadas, considerando que “a entrevista é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso” (Yin, 2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). A entrevista pode ser definida como uma conversa intencional (Morgan,

citado por Bogdan & Biklen, 1994), normalmente entre duas pessoas – o entrevistador e o entrevistado –, em que o entrevistador pretende obter um conjunto de informações (Bogdan & Biklen, 1994; Ketele & Roegiers, 1993) que, “a partir de uma sistematização e interpretação adequada, [permite] extrair conclusões sobre o estudo em causa” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 63). No que se refere às entrevistas do tipo semiestruturadas, estas são orientadas por um guião com questões abertas, em que o entrevistador tem alguma liberdade para elaborar perguntas que surjam no decorrer da entrevista e em que o entrevistado tem oportunidade para dar a sua opinião (Amado & Ferreira, 2017). Neste sentido, elaborei, previamente, dois guiões de entrevista (cf. Anexo M e N), um para a realização da entrevista, individual, às crianças do grupo e outro para a realização da entrevista aos elementos da equipa educativa da sala A. Com a concretização destas entrevistas pretendia conhecer, compreender e, posteriormente, analisar as conceções das crianças sobre o conceito de amizade; identificar as relações de amizade das crianças da sala A; identificar e compreender de que forma se geram relações de amizade entre as crianças; e, por fim, conhecer, compreender e, de seguida, analisar as conceções da equipa educativa sobre as relações de amizade entre as crianças. Importa referir que para a concretização das entrevistas, pedi previamente aos entrevistados autorização para a gravação em áudio da mesma, para que, posteriormente, pudesse proceder à sua transcrição.

Após a recolha de dados, através da utilização das diferentes técnicas referidas anteriormente, que foram utilizadas separadamente, procedi à **análise de conteúdo**. De acordo com Silva e Fossá (2015), a análise de conteúdo “pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos” (p. 3) e que exige do investigador “disciplina, dedicação, paciência e tempo” (p. 3). Os mesmos autores acrescentam que a análise de conteúdo analisa “o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador” (p. 2) e implica que o investigador seja objetivo na interpretação e análise dos dados recolhidos, bem como intuitivo e criativo “sobretudo na definição das categorias de análise” (p. 3). Neste sentido, para a análise das notas de campo e das entrevistas às crianças e à equipa educativa, que foram previamente transcritas tal como as crianças e a equipa educativa referiram, sendo importante frisar que de forma a garantir o anonimato, na transcrição das

mesmas os nomes das crianças foram representados pelas suas iniciais, procedi à construção de árvores categoriais.

De forma a garantir a ética no decorrer desta investigação e da minha prática profissional, tive em consideração um conjunto de princípios éticos e deontológicos definidos por Tomás (2011) para o trabalho de investigação com crianças e a *Carta de Princípios Éticos* para uma tomada de decisão eticamente situada, redigida pela *Associação de Profissionais de Educação de Infância* (APEI, 2011). Para tal, elaborei um roteiro ético (cf. Anexo O), em que cruzei os princípios éticos profissionais com os da investigação e, simultaneamente, com evidências da PPS II.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Participaram neste estudo de caso 19 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (grupo de crianças da sala A), bem como a equipa educativa que acompanha este grupo (Educadora H. e Auxiliar de Ação Educativa A.). Desta forma, durante o período de estágio, realizei uma entrevista individual a cada um dos participantes, em que com as respostas das crianças pretendia (i) analisar as conceções das crianças sobre o conceito de amizade e (ii) identificar e analisar as relações de amizade das crianças da sala A, e com as respostas da equipa educativa pretendia (iii) analisar as conceções da equipa educativa sobre as relações de amizade entre as crianças. No decorrer da PPS II, fui também observando diversos momentos de interação entre pares, que registei em notas de campo.

Neste subcapítulo, irei apresentar os resultados obtidos através das entrevistas (cf. Anexo P e Q) e das observações realizadas (cf. Anexo R). Assim, como forma de organizar os dados, elaborei uma árvore categorial para organizar as respostas das crianças às questões da entrevista e os dados recolhidos através das interações entre pares (cf. Anexo S). Para organizar os dados recolhidos através da entrevista à equipa educativa concebi outra árvore categorial (cf. Anexo T).

Deste modo, inicialmente, irei proceder à análise dos dados tendo em consideração as **categorias** definidas na primeira árvore categorial: **(i) conceções das crianças sobre a amizade; (ii) conceções das crianças sobre ser amigo; (iii) identificação dos amigos da sala A; (iv) justificação da amizade; (v) tipos de**

interações com os amigos. De seguida, irei analisar as notas de campo alusivas à investigação, que estão contempladas na **categoria – (vi) interação entre pares.** Por fim, irei proceder à análise das respostas da entrevista à equipa educativa, agrupadas na segunda árvore categorial.

4.4.1. Concepções das crianças sobre a amizade

Ao questionar as crianças da sala A sobre o que é a amizade, inicialmente, pensei que a maioria iria demonstrar desconhecimento do conceito ou que iria relacionar a amizade com o brincar. No entanto, após questionar todas as crianças, percebi que para além de **subcategorias** como **desconhecimento do conceito** e **brincar**, as suas respostas também se podiam inserir nas seguintes **subcategorias: sentimentos/afetos, ter/fazer amigos** e **partilhar** (cf. Anexo S).

Deste modo, as subcategorias em que se inserem a maioria das respostas das crianças sobre a definição do conceito de amizade são, respetivamente, **as subcategorias dos sentimentos/afetos** e **de ter/fazer amigos.** No que se refere à subcategoria dos sentimentos/afetos, as crianças relacionaram o conceito de amizade com sentimentos, como, a alegria, a felicidade e o amor e com afetos, como, dar abraços, fazer as pazes, pedir desculpa e oferecer presentes. Quanto à subcategoria ter/fazer amigos, as crianças associaram o conceito de amizade ao facto de terem amigos e à ação de “fazer amigos”, isto é, estabelecer relações de amizade, referindo e.g. “É sobre ter amigos” (A.H.) e “A amizade é fazer amigos” (B.M.). Numa das respostas inserida nesta subcategoria, é também evidente que apesar da criança não ter uma concepção clara do conceito de amizade, procurou expor a sua opinião referindo “A amizade? É ... não sei muito bem o que é, mas acho que é partilhar a amizade com os amigos e ser amigo de toda a gente.” (M.G.). Em relação às outras três subcategorias, algumas crianças associaram o conceito de amizade ao **brincar**, e.g. “Amizade é brincar com os amigos” (B.M.). Uma criança estabeleceu relação entre a amizade e a **partilha**, referindo “A amizade é emprestar os brinquedos” (E.R.). Importa referir que algumas crianças afirmaram não saber o significado deste conceito, respondendo, e.g., “Não sei.” (G.S.) e “É ... não sei.” (S.D.).

Em suma, tal como referido por Fehr (1996), o conceito de amizade não é fácil de definir o que, na minha opinião, poderá justificar, por um lado, o desconhecimento das

crianças sobre o mesmo. Por outro lado, considero importante referir que a maioria das crianças da sala A na resposta à questão “*o que é a amizade?*” demonstrou interesse em expressar a sua conceção de amizade e fez referência a aspetos relevantes deste tipo de relação interpessoal, como, o facto de poder ser definida como uma relação afetiva (Souza & Hutz, 2008), em que se transmitem afetos e se resolvem os conflitos de forma positiva, e.g. pedindo desculpa e fazendo as pazes; as crianças frisaram também a importância da partilha, tal como refere Brazelton (2018), a partilha é fundamental para se estabelecer uma relação de amizade; associaram a amizade ao brincar, pois na infância é através do brincar que se geram a maioria das relações de amizade entre pares (Rubin, 1982; Ferreira, 2004); e, por fim, ligaram o conceito ao facto de ter/fazer amigos, uma vez que ao se estabelecer uma relação de amizade com uma determinada pessoa, passamos a ser sua amiga.

4.4.2. Conceções das crianças sobre ser amigo

No que se refere às respostas das crianças à questão “*o que é «ser amigo»?*” (cf. Anexo S), estas foram agrupadas em **seis subcategorias**, nomeadamente, **brincar, sentimentos/afetos, partilhar, ajudar, desconhecimento do conceito e nomear crianças**.

A subcategoria onde se inserem um maior número de respostas corresponde à **subcategoria brincar**, uma vez que as crianças associaram que ser amigo é “brincar uns com os outros” (M.B.), tal como refere Rubin (1982), ou seja, os amigos na infância são, entre outros aspetos, considerados parceiros de brincadeiras. Nas respostas desta subcategoria é possível constatar, que para além de associarem o brincar ao conceito de ser amigo, as crianças fazem referência ao prazer que uma criança deve ter em brincar com o seu amigo e vice-versa, e.g., “Nós gostamos de brincar com ele e ele brinca connosco.” (T.M.) e “É quando nos divertimos a brincar.” (J.M.). Estas afirmações vão ao encontro do que Souza e Hutz (2008) referem quando afirmam que numa relação de amizade, as pessoas envolvidas, ou seja, os amigos, sentem prazer em passar o seu tempo na companhia um do outro.

Assim, o prazer de estarmos na companhia dos nossos amigos e o facto de gostarmos deles, transporta-nos para a **subcategoria dos sentimentos/afetos**, em que as

crianças relacionaram o conceito de ser amigo com o sentimento de felicidade e associaram que um amigo deve ter um comportamento afetuoso, e.g. dizendo adeus quando os seus amigos vão embora, pedindo desculpas quando necessário e fazendo as pazes após momentos de conflito. Uma das crianças associou este conceito ao de amizade, ao referir que ser amigo “é fazer amizade” e outra criança frisou que ser amigo “é fazer coisas que eles ... que a gente gosta.” (B.M.), isto é, ter em consideração os interesses de ambos os indivíduos envolvidos na relação de amizade. Desta forma, esta afirmação remete para o facto de que no decorrer da infância as crianças desenvolverem as suas capacidades para identificarem e compreenderem os seus interesses e os gostos dos outros (Rubin, 1982).

Na **subcategoria partilhar** estão contempladas as respostas em que as crianças associaram que uma das competências de ser amigo deve ser partilhar, nomeadamente, partilhar brinquedos, como comprovam as seguintes afirmações: “ser amigo é (...) dividir os brinquedos.” (E.M.) e “Partilhar os brinquedos.” (G.S.). Outra das respostas contemplada nesta subcategoria faz também referência à competência de pedir emprestado: “Amigo é quando ele diz assim: Joana, posso o teu brinquedo e eu te empresto” (C.A.). Na **subcategoria ajudar**, uma das crianças mencionou a ação de ajudar como sendo uma das competências de ser amigo, conforme refere Fehr (1996).

No que diz respeito, à **subcategoria desconhecimento do conceito** apenas uma criança referiu não saber o significado do mesmo. No entanto ao verificar a sua resposta à questão “o que é a amizade?”, esta criança respondeu “amigos”. Assim, é possível constatar que associou o conceito de amizade ao de ser amigo. Nesta continuidade, na **subcategoria nomear crianças**, algumas crianças nomearam pares que consideram ser seus amigos, e.g. “É o A.R.” (V.S.).

Concluindo, ao categorizar as respostas das crianças sobre a sua conceção de ser amigo é possível constatar que estas vão ao encontro do que refere Fehr (1996), quando afirma que as crianças aos serem questionadas sobre o que é um amigo, referem-no como a uma criança que brinca com elas, que partilha brinquedos e de quem gostam.

4.4.3. Identificação dos amigos da sala A

Segundo Hayes (1978), as crianças são capazes de mencionar quem são os seus amigos. Neste sentido, ao colocar as seguintes questões às crianças da sala A “*Tens amigos aqui na sala? Se sim, quem são?*”, todas afirmaram ter amigos na sala A, referindo, e.g., “Tenho” (A.R.) e “Sim” (T.D.) e, conseqüentemente, todas nomearam as crianças que consideram ser suas amigas (cf. Anexo S).

Ao responder à questão “*Tens amigos aqui na sala?*”, umas das crianças afirmou “Um bocadinho, poucos amigos” (H.B.), o que no meu entender revela que esta criança tem consciência de que apesar de conviver diariamente com as 18 crianças da sala A, nem todas têm de ser obrigatoriamente suas amigas, ou seja, revela uma preferência por determinados pares (Ladd & Coleman, 2002; Rubin et al., 2006). Por outro lado, uma criança referiu “Tenho, tenho muitos” (E.M.), no entanto ao responder à questão “*Se sim, quem são?*”, nomeou somente duas crianças. Neste sentido, e tendo em consideração as respostas das restantes crianças, que mencionaram entre duas a sete crianças como sendo suas amigas, é possível constatar que quando as crianças têm a oportunidade de interagir umas com as outras, demonstram preferências por determinados pares em detrimento de outros (Ladd & Coleman, 2002; Rubin et al., 2006).

Neste seguimento, e uma vez que todas as crianças nomearam as que consideram ser suas amigas, considereei que seria pertinente a elaboração de um sociograma (cf. Tabela 1, página seguinte), em que tencionava identificar **(i) as crianças que dispõem de relações de amizade mútuas e não mútuas** e **(ii) quais as crianças mais e menos nomeadas como amigas**.

Tabela 1

Sociograma do grupo de crianças da sala A

		Amigos que as crianças nomearam																		Nº de amigos nomeados	
		o A.R.	a A.H.	a B.M.	o C.A.	a E.R.	a E.M.	o Ga.S.	o G.S.	o H.B.	a J.M.	o J.N.	o J.B.	o L.T.	a M.G.	a M.B.	a S.D.	o T.M.	a T.D.		o V.S.
C r i a n ç a s	o A.R.				X				X		X									X	4
	a A.H.	X		X											X	X					4
	a B.M.	X					X									X	X				4
	o C.A.	X							X									X			3
	a E.R.										X					X		X			3
	a E.M.										X					X					2
	o Ga.S.	X		X					X								X				4
	o G.S.	X			X													X		X	4
	o H.B.											X			X						2
	a J.M.		X					X							X	X					4
	o J.N.	X								X					X						3
	o J.B.	X			X													X			3
	o L.T.				X		X	X		X	X	X						X			7
	a M.G.							X			X						X				3
	a M.B.				X						X				X			X			3
	a S.D.					X	X			X	X	X		X						X	7
o T.M.		X		X				X												3	
a T.D.					X					X					X	X				4	
o V.S.	X							X	X											3	
Nº de vezes nomeados como amigos	8	2	2	6	2	3	3	5	4	7	4	0	1	5	7	3	6	0	3		

Relações de amizade mútuas
 Crianças para as quais não foram identificadas relações de amizade mútuas
 Crianças apenas com relações de amizade mútuas
 Crianças nomeadas mais vezes como amigas
 Crianças não nomeadas como amigas
 Criança menos nomeada como amiga

o A.R. – Crianças que frequentaram este JI no ano letivo anterior

Através da observação da tabela 1 é possível verificar que todas as crianças nomearam pelo menos duas como sendo suas amigas, enquanto outras nomearam até sete crianças, sendo que a maioria nomeou três/quatro crianças. Desta forma, constata-se que todas consideram ter amigos na sala A, apesar de algumas serem mais restritas nas suas preferências.

No entanto, apesar de todas as crianças terem nomeado as que consideram suas amigas, ao analisar a tabela 1, constatei que existem crianças que foram nomeadas como amigas mais vezes do que outras e que duas das crianças não foram nomeadas (o J.B. e a T.D.). No que se refere às crianças que não foram nomeadas, o J.B. é uma criança que demonstra facilidade em interagir com os pares e os adultos, envolvendo-se em diversos momentos de brincadeira com as outras crianças, como comprova o excerto da seguinte notas de campo: “o J.B., o H.B. e o Ga.S. brincavam com brinquedos que tinham trazido de casa (*Beyblades*)” (Excerto da Nota de Campo nº 224, dia 29 de janeiro de 2020). No entanto, uma vez que o J.B. não esteve presente no JI nas semanas que antecederam a concretização das entrevistas e que é o primeiro ano letivo que está neste JI, considero que estes poderão ter sido alguns dos fatores que contribuíram para o facto do J.B. não ter sido nomeado como amigo. Relativamente à T.D., esta é uma criança *bastante reservada e tímida*, que apresenta algumas dificuldades em interagir com os adultos e com os pares e que em momentos de brincadeira, na maioria das vezes, brinca sozinha: “A T.D. agarrou num pneu colocou-o de pé, de seguida, colocou-se atrás do mesmo e com as mãos rolou-o para a frente” (Excerto da Nota de Campo nº 88, dia 6 de novembro de 2019); “A S.D. e a A.H. faziam desenho no quadro branco. A T.D. brincava na casa de madeira. O J.N. e o A.R. faziam jogos de encaixe na área dos jogos” (Excerto da Nota de Campo nº 224, dia 29 de janeiro de 2020). Assim, penso que estes fatores associados ao facto de a T.D. frequentar este JI somente desde o início do presente ano letivo, poderão ter contribuído para que a mesma não fosse nomeada como amiga.

Para além das crianças que não foram nomeadas, o L.T. foi nomeado como amigo apenas uma vez, por uma criança com a qual não estabelece uma relação mútua (a S.D.), uma vez que o L.T. não a nomeou como amiga. Assim, no que se refere ao L.T. penso que só foi nomeado como amigo apenas uma vez, pois é uma criança que apresenta alguns comportamentos agressivos e que para além de ter integrado o grupo de crianças da sala

A há relativamente pouco tempo, a sua língua materna não é o português. De acordo com Fehr (1996), não ter comportamentos agressivos é um dos fatores que as crianças consideram ao estabelecer uma relação de amizade e segundo Hay et al. (2004), a produção e compreensão da linguagem verbal dos pares são competências que influenciam o desenvolvimento de relações de amizade.

Quanto às crianças que foram nomeadas mais vezes como amigas, o A.R. foi nomeado oito vezes e a J.M. e a M.B. sete vezes. Estas são crianças que demonstram facilidade em interagir com os pares e com os adultos, estando disponíveis para participar e/ou cooperar em diversos momentos, para brincarem com as outras crianças e que demonstram afetos pelos pares: “O A.R. aproximou-se no V.S, que estava a chorar, deu-lhe um abraço e disse: - *Já passou V.S. Queres vir comigo para a plasticina?*” (Excerto da Nota de Campo nº 73, dia 29 de outubro de 2019); “Quando a M.B. chegou, a J.M. deu-lhe um abraço e disse que já tinha saudades suas (pois a M.B. não tinha vindo na semana anterior).” (Excerto da Nota de Campo nº 201, dia 20 de janeiro de 2020). Importa referir que todas frequentaram este JI no ano letivo anterior.

Outro dos aspetos que pretendia analisar com a elaboração do presente sociograma relacionava-se com a existência ou não de relações de amizade mútuas entre as crianças da sala A. De acordo com Howes (1988), uma relação de amizade pode ser considerada mútua quando as crianças se nomeiam reciprocamente como amigas. Desta forma, ao analisar as relações de amizade das crianças verifiquei que dez crianças apresentam entre uma a quatro relações de amizade mútuas e que para as restantes crianças (nove) não foi identificada qualquer relação mútua. Segundo Rubin et al. (2006), por vezes, as crianças ao nomearem as crianças que consideram ser suas amigas, acabam por nomear também as crianças com quem gostavam de estabelecer uma relação de amizade. Das crianças com relações mútuas, constatei que duas apresentam apenas amizades mútuas, o G.S. e o C.A., respetivamente, com quatro e três relações de amizade mútuas.

Ao analisar as relações de amizade das crianças apercebi-me de que tanto as amizades mútuas, como as não mútuas nomeadas pelas crianças eram maioritariamente entre crianças do mesmo género e constatei também que o facto das crianças já frequentarem este JI no ano letivo anterior poderia ser um fator que influenciasse as relações de amizade das mesmas. Por essa razão, elaborei duas tabelas em que agrupei,

respetivamente, **as relações mútuas** (cf. Tabela 2) e **as relações não mútuas** (cf. Tabela 3, página seguinte).

Tabela 2

Relações de amizade mútuas das crianças da sala A

Relações mútuas		
o A.R. – o C.A.	o C.A. – o T.M.	a J.M. – a M.G.
o A.R. – o G.S.	o G.S. – o T.M.	a J.M. – a M.B.
o A.R. – o V.S.	o G.S. – o V.S.	a M.G. – a M.B.
o C.A. – o G.S.	o H.B. – o J.N.	

Relações mútuas menino-menino

Relações mútuas menina-menina

Relações mútuas menino-menina

o **A.R.** – Crianças que frequentaram este JI no ano letivo anterior

Tabela 3*Relações de amizade não mútuas das crianças da sala A*

Relações não mútuas		
o A.R. – a J.M.	o Ga.S. – a S.D.	a M.B. – o C.A.
a A.H. – o A.R.	o H.B. – a M.G.	a M.B. – o T.M.
a A.H. – a B.M.	a J.M. – a A.H.	a S.D. – a E.R.
a A.H. – a M.G.	a J.M. – o Ga.S.	a S.D. – a E.M.
a A.H. – a M.B.	o J.N. – o A.R.	a S.D. – o H.B.
a B.M. – o A.R.	o J.N. – a M.G.	a S.D. – a J.M.
a B.M. – a E.M.	o J.B. – o A.R.	a S.D. – o J.N.
a B.M. – a M.B.	o J.B. – o C.A.	a S.D. – o L.T.
a B.M. – a S.D.	o J.B. – o T.M.	a S.D. – o V.S.
a E.R. – o J.N.	o L.T. – o C.A.	o T.M. – a A.H.
a E.R. – a M.B.	o L.T. – a E.M.	a T.D. – a E.R.
a E.R. – o T.M.	o L.T. – o Ga.S.	a T.D. – a J.M.
a E.M. – a J.M.	o L.T. – o H.B.	a T.D. – a M.B.
a E.M. – a M.B.	o L.T. – a J.M.	a T.D. – a S.D.
o Ga.S. – o A.R.	o L.T. – o J.N.	o V.S. – o H.B.
o Ga.S. – a B.M.	o L.T. – o T.M.	
o Ga.S. – o G.S.	a M.G. – o Ga.S.	

Relações não mútuas menino-menino

Relações não mútuas menina-menina

Relações não mútuas menino-menina

o A.R. – Crianças que frequentaram este JI no ano letivo anterior

Como afirmam Ladd e Coleman (2002) e Rubin et al. (2006), a criação de relações de amizade entre pares pode ser favorecida pela semelhança entre os indivíduos, como por exemplo, serem do mesmo género.

Através da análise da tabela 2, constatei que a maioria das relações de amizade mútuas são entre crianças do mesmo género, existindo mais relações mútuas entre meninos. Ainda na análise da tabela 3, verifiquei que também existem mais relações de amizade não mútuas entre crianças do mesmo género, existindo mais entre meninas.

No que se refere ao fator temporal, nomeadamente, a frequência das crianças neste JI, como sendo um possível fator que influencia a criação de relações de amizade, Ladd e Coleman (2002) afirmam que para se estabelecerem relações de amizade entre pares é fundamental as crianças terem oportunidades para interagirem entre si, ou seja, o tempo de interação constitui um dos fatores importantes para a criação de amizades. Neste seguimento, Poulin e Chan (2010) referem que a relevância das relações de amizade também é influenciada pela sua duração, o que poderá ser um fator fundamental para a criação de relações mútuas. Desta forma, ao analisar a tabela 2, constatei que mais de metade das relações de amizade mútuas são entre crianças que já frequentavam o JI no ano letivo anterior e que em todas as relações mútuas entre meninas, todas frequentam o JI pelo segundo ano consecutivo. Importa também referir que a relação mútua entre o C.A. e o T.M., também poderá ter sido influenciada pelo fator tempo, uma vez que estas crianças frequentaram juntas outro JI no ano letivo anterior. Considero que o fator temporal seja de facto relevante para a criação e manutenção de relações de amizade mútuas. Quanto à análise da tabela 3, verifiquei que são poucas as relações não mútuas entre crianças que já frequentavam o JI. Por outro lado, existem diversas relações não mútuas quer entre crianças que frequentam este JI pela primeira vez, como entre uma criança que já frequentava e outra que só começou a frequentar este JI no presente ano letivo. Com base nestas afirmações, penso que o fator tempo poderá influenciar estas relações, por exemplo, no sentido de evoluírem para relações de amizade mútuas.

Resumindo, é possível constatar que todas as crianças nomearam as que consideram ser suas amigas na sala A, embora nem todas tenham sido nomeadas e, como pude verificar através da tabela 1, nem todas as relações de amizade são recíprocas. Ao analisar as tabelas 2 e 3, também constatei que ser do mesmo género e já ter frequentado o JI no ano letivo anterior são fatores que, de certo modo, têm influência na construção de relações de amizade. Por fim, reconheço que teria sido enriquecedor se tivesse recolhido as respostas das crianças em dois momentos (e.g. no início e no fim da investigação), para que pudesse fazer uma comparação entre os dois sociogramas e perceber, caso existissem diferenças, qual teria sido a evolução das relações de amizade entre as crianças da sala A.

4.4.4. Justificação da amizade

Após as crianças nomearem as que consideravam ser suas amigas, entendi que seria importante colocar-lhes a seguinte questão “*Porque é que são teus amigos?*”. Desta forma, depois de recolher as respostas de todas as crianças, estas foram agrupadas em **cinco subcategorias: sentimentos/afetos, brincar, partilhar, obrigatoriedade e não indicação de razões concretas** (cf. Anexo S).

Destas subcategorias, aquela em que se inserem um maior número de respostas é a **subcategoria do brincar**, em que as crianças justificaram as suas relações de amizade baseando-se no facto dos seus amigos brincarem com eles, e.g. “Eles brincam comigo.” (Ga.S.) e “Por causa que eles sempre estão a brincar comigo.” (J.N.), tal como, mencionado por Rubin (1982), inicialmente, as crianças ao pensarem nas suas amizades preocupam-se principalmente com o facto dos seus amigos brincarem consigo. Em contrapartida, algumas crianças justificaram as suas amizades com o facto de gostarem de brincar com as crianças que nomearam como amigas, e.g. “Porque eu gosto de brincar com elas.” (E.M.), ou seja, demonstram que têm prazer em passar o seu tempo com as crianças que nomearam como amigos (Souza & Hutz, 2008). A esta subcategoria está associada a **subcategoria partilhar**, uma vez que uma das crianças referiu que determinados pares são seus amigos “Porque eu empresto os brinquedos.” (E.R.), ou seja, fez referência a uma das ações importantes para o brincar entre pares e que é considerada relevante para se estabelecer uma relação de amizade (Fehr, 1996).

No que se refere às respostas agrupadas na **subcategoria sentimentos/afetos**, por um lado, algumas crianças justificaram as suas amizades, referindo que determinadas crianças são suas amigas porque gostam de si e querem ser suas amigas, e.g. “Porque a S.D. gosta de mim.” (T.D.) e “Porque gostaram de ser meus amigos e querem ser meus amigos.” (M.G.). Por outro lado, outras crianças referiram que determinados pares são seus amigos porque elas gostam deles, e.g., “Eu gosto deles” (G.S.) e “Porque gosto deles.” (V.S.). Através destas respostas é possível constatar que as concepções das crianças sobre a amizade e ser amigo vão sofrendo alterações ao longo da infância (Rubin, 1982; Garcia & Pereira, 2008; Ricardo & Rossetti, 2011), uma vez que nas primeiras respostas as crianças dão relevância ao facto dos outros gostarem de si, ou seja, apresentam uma

visão um pouco egocêntrica da amizade (Rubin, 1982). Por sua vez nas segundas respostas apresentadas, as crianças demonstram afeto e empatia pelos pares, isto é, pensam no outro de uma forma mais empática (Ricardo & Rossetti, 2011).

Na **subcategoria obrigatoriedade** insere-se a resposta de uma criança, que justificou a sua amizade com os pares mencionou afirmando “Porque têm de se juntar” (A.H.). No meu entender, esta resposta revela que a criança entende as relações de amizade como inevitáveis, uma vez que as crianças têm de interagir obrigatoriamente umas com as outras.

Na **subcategoria não indicação de razões concretas** constam as respostas das crianças, que nomearam crianças da sala A como suas amigas, mas que não conseguiram justificar o porquê destas relações, referindo, e.g., “Porque sim.” (J.M.).

Em suma, através das justificações que as crianças deram para as suas relações de amizade com os pares, é possível perceber que o brincar e o facto de os amigos gostarem de si e de eles gostarem dos seus amigos constituem fatores relevantes para se ser amigo e, conseqüentemente, para se construírem relações de amizade entre pares. Por outro lado, também constatei que enquanto as justificações de algumas crianças revelaram uma visão um pouco egocêntrica da amizade, outras demonstram um olhar de maior empatia e preocupação com o outro.

4.4.5. Tipos de interações com os amigos

Tendo em consideração que para se estabelecerem relações de amizade, as crianças devem ter a oportunidade de interagirem com os pares (Ladd & Coleman, 2002), considerei que seria importante saber o que é que as crianças da sala A gostam de fazer enquanto passam o seu tempo com os seus amigos. Assim, na entrevista a cada uma das crianças, coloquei-lhes a seguinte questão “*o que é que gostas de fazer com os teus amigos?*” e, posteriormente, agrupei as respostas em **três subcategorias: brincar, desenhar e festas** (cf. Anexo S).

Uma vez que o brincar constitui uma das principais atividades diárias das crianças (Rubin, 1982; Ferreira, 2004), ao colocar esta questão antevia que a esmagadora maioria das respostas se iria inserir na subcategoria brincar, uma vez que é quando brincam que as crianças interagem com maior frequência com os seus amigos. Assim, as respostas do

grupo vão, de facto, ao encontro desta previsão, dado que as crianças referem que gostam de **brincar** com os seus amigos, e.g. “Eu gosto de fazer brincadeiras” (B.M.) e “Gosto de brincar com eles e divertir com eles.” (M.G.). Algumas crianças nomeiam, ainda, alguns dos espaços e brincadeiras que mais gostam ou que mais concretizam com os seus amigos, e.g. “Eu gosto de brincar com eles nos comboios, na casinha, nos legos, nos jogos, a garagem, nos animais.” (C.A.), “Brincar à apanhada ... brincar à corrida.” (Ga.S.) e “Eu gosto de brincar aos legos.” (S.D.). Ainda nesta subcategoria, considero importante salientar a seguinte resposta: “Gosto de ... de fazer coisas que eu gosto e elas gostam também. Essas coisas são brincar.” (E.M.), uma vez que demonstra a preocupação das crianças não só pelos seus gostos e interesses, mas também pelos gostos e interesses dos seus amigos. Segundo Rubin (1982), Vale (2009) e Hohmann e Weikart (2011), no decorrer da infância, as crianças desenvolvem as suas capacidades para identificar e compreender os seus interesses e emoções, bem como os dos seus pares.

No que diz respeito às restantes subcategorias apenas foi inserida uma resposta em cada uma delas. Desta forma, na **subcategoria desenhar**, uma criança referiu que gostava de “desenhar e cortar tubarões” (H.B.), com os seus amigos. E na **subcategoria festas**, a criança demonstrou que o que gostava mais de fazer com os seus amigos eram festas, nomeadamente, festas de aniversário.

Concluindo, através das respostas das crianças é possível constatar que os amigos na infância são considerados parceiros de atividades, experiências e brincadeiras (Rubin, 1982), em que o brincar apresenta um papel significativo na formação e manutenção das relações de amizade, revelando-se uma das principais atividades em que as crianças demonstram prazer em interagir com os seus amigos.

4.4.6. Interação entre pares

Uma vez que é através da interação entre pares que as crianças têm a oportunidade de se conhecerem melhor, de brincarem, partilharem conhecimentos e experiências e, conseqüentemente, de estabelecerem relações de amizade (Ladd & Coleman, 2002), considerei que seria importante analisar as notas de campo realizadas ao longo da PPS II, que sejam pertinentes para a presente investigação.

Neste sentido, após selecionar as notas de campo, inseri-as na árvore categorial, agrupando-as em **cinco subcategorias: sentimentos/afetos, brincar, cooperação, explicitar as suas relações de amizade e preferência por determinados pares** (cf. Anexo S).

Tal como supramencionado, o brincar é uma das principais atividades das crianças e na qual despendem grande parte do seu tempo. Desta forma, é ao brincar que as crianças interagem umas com as outras, geralmente, a pares ou em pequenos grupos. Assim, através da análise dos excertos das notas de campo inseridas na **subcategoria brincar** é possível verificar a interação entre pares, quer em momentos de brincadeira pelas diversas áreas da sala, em que as crianças completam puzzles, brincam ao faz de conta, realizam construções, entre outras brincadeiras, como em momentos de brincadeira no espaço exterior. Ao analisar as notas de campo desta subcategoria, constatei também que as crianças interagem, preferencialmente, com os pares com quem estabelecem uma relação de amizade mútua ou com os pares que nomearam como amigos, apesar da nomeação não ter sido recíproca. Segundo Ladd e Coleman (2002) e Rubin et al. (2006), quando as crianças têm a oportunidade de interagir com várias crianças é perceptível que as mesmas demonstram preferências por determinados pares.

No que se refere à **subcategoria sentimento/afetos**, observei e registei alguns momentos em que é visível a preocupação das crianças com os sentimentos dos pares e a demonstração de afetos pelos mesmos, e.g. dar abraços. E, em consonância com o que referi na subcategoria anterior, também as ações de preocupação e afetos se estabelecem, maioritariamente, entre crianças que apresentam uma relação de amizade mútua. De acordo com Rubin (1982), Vale (2009) e Hohmann e Weikart (2011), esta capacidade para as crianças identificarem e compreenderem os sentimentos e emoções dos pares é uma competência que se vai desenvolvendo ao longo da infância. Neste sentido, as crianças adquirem capacidades para pensarem nos seus relacionamentos com os pares e, conseqüentemente, pensarem no outro numa “perspectiva mais empática” (Ricardo & Rossetti, 2011, p. 84).

Para além da preocupação com os sentimentos dos outros demonstrada pelas crianças, observei e registei momentos de **cooperação** entre pares, em que as crianças, voluntariamente, ajudam os seus pares na resolução de diversos desafios do quotidiano,

e.g. ajudar a fechar uma caixa, encontrar uma determinada peça de um puzzle, entre outras tarefas. A cooperação é, de acordo com Garcia (2005), Souza e Hutz (2008) e Brás e Reis (2012), uma das competências essenciais para a criação de uma relação de amizade.

No decorrer do dia-a-dia com as crianças, verifiquei que, tal como afirma Hayes (1978), as crianças são capazes de nomear quem são os seus amigos, ou seja, **explicitar as suas relações de amizade**. Esta nomeação é realizada em momentos de interação com os pares, bem como de interação com os adultos, em que as crianças utilizavam expressões como “amigo/a”, “somos irmãos”, “são minhas amigas”, “sou tua amiga” e “é meu amigo”. A expressão “Assim, já não sou mais teu amigo”, por vezes, também é utilizada pelas crianças em momentos de pequenos conflitos entre pares, geralmente, entre crianças que estabelecem uma relação de amizade mútua.

A **preferência por determinados pares** em detrimento de outros é perceptível não só quando as crianças referem quem são os seus amigos (Hayes, 1978), como também quando têm a oportunidade de interagir com várias crianças (Ladd & Coleman, 2002; Rubin et al., 2006). Neste sentido, este foi um aspeto que também consegui observar no decorrer da PPS II, uma vez que as crianças em momento de interação em grande grupo, de brincadeira pelas diversas áreas da sala, bem como na concretização de atividades demonstravam interesse em interagir, brincar e realizar as atividades junto de determinados pares. Em momentos de interação com os pares ou com os adultos, as crianças também revelavam as suas preferências, referindo, por exemplo, que não querem brincar com determinados pares, porque os seus amigos são outras crianças. Além disto, na **subcategoria preferência por determinados pares**, selecionei um momento em que se percebe que uma criança tem a clara perceção da relação de amizade mútua entre outras duas crianças, fazendo com que as mesmas pudessem ficar lado a lado num momento de grande grupo. A meu ver, esta atitude para além de revelar a sua perceção da amizade dos pares, releva também o seu cuidado pelo bem-estar dos outros.

4.4.7. Análise das entrevistas à equipa educativa

Paralelamente à participação das crianças da sala A nesta investigação, considerei que seria também uma mais-valia a participação da equipa educativa que acompanha este

grupo, no sentido de analisar as concepções da Educadora cooperante e da Auxiliar de ação educativa sobre as relações de amizade entre as crianças.

Assim, tal como referi anteriormente, após a realização das entrevistas, organizei as suas respostas numa **árvore categorial** (cf. Anexo T), para a qual criei **três categorias: (i) concepções da equipa educativa sobre a amizade; (ii) caracterização das relações sociais entre as crianças da sala A; e (iii) estratégias para potenciar e manter as relações de amizade entre estas crianças.**

Desta forma, no que diz respeito à **primeira categoria**, em que se inserem as respostas das duas profissionais às questões “*Qual a sua concepção de amizade?*” e “*Qual a sua concepção de amizade entre crianças?*”, estas foram organizadas nas seguintes **subcategorias: afetividade, respeito, confiança, partilha e entreaajuda**. Neste sentido, através da análise das unidades de registo, constatei que a educadora caracteriza a amizade como “uma relação de afetividade entre pessoas”, em que se estabelecem relações de confiança e respeito entre pares e em que a partilha é uma competência essencial, tal como afirma Brazelton (2018). Por outro lado, a auxiliar de ação educativa, realça a importância do respeito pelo outro e afirma que as relações de amizade são importantes para o bem-estar das pessoas, dando-lhes confiança (Ricardo & Rossetti, 2011). A equipa educativa fez também referência à importância da entreaajuda, em que a educadora afirmou que com os pares se conseguem “transformar as dificuldades em facilidades” e a auxiliar acrescentou que “amizade é (...) uma forma de aprender e ajudar os outros a crescer enquanto pessoas”.

No que concerne à **caracterização das relações sociais entre as crianças da sala A**, a equipa educativa salienta a afetividade entre as crianças, caracterizando-as como sociáveis. A educadora refere ainda que as crianças demonstram bastante respeito uns pelos outros e a auxiliar refere que as crianças demonstram proximidade e amizade, principalmente, pelas crianças que revelam interesses por brincadeiras semelhantes (Lopes et al., 2003). Ou seja, apesar das crianças estabelecerem relações cordiais com os pares, estas demonstram preferências por determinadas crianças, nomeadamente, por aquelas com gostos e interesses semelhantes aos seus (Ladd & Coleman, 2002; Rubin et al., 2006).

Após conhecer quais as concepções da equipa educativa relativamente ao conceito de amizade e de perceber de que forma a equipa caracteriza as relações de amizade entre as crianças da sala A, considereei que seria pertinente perceber quais as **estratégias que utilizam para potenciar e manter estas relações**, uma vez que as relações de amizade exercem um papel fulcral no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças (Brás & Reis, 2012) e que é, principalmente, no JI que as crianças têm oportunidade para interagir com os pares e, conseqüentemente, construírem as suas primeiras relações de amizade (Ladd & Coleman, 2002). Desta forma, a educadora fez referência à importância da rotina diária e de momentos de atividades, bem como de conversas em grande grupo, em que as crianças têm a oportunidade de interagir e, conseqüentemente, surgem e/ou perpetuam-se relações de amizade. A auxiliar também fez referências às conversas com as crianças, nomeadamente, sobre o que é ser amigo, bem como sobre a importância de partilhar, por exemplo, brinquedos.

4.4.8. Conclusões

Após a apresentação e análise dos dados da investigação, bem como, depois da apresentação de algumas conclusões realizadas no decorrer do subcapítulo 4.4, considero pertinente elaborar uma conclusão geral, tendo em consideração os objetivos definidos para a presente investigação.

Considerando o primeiro objetivo – **analisar as concepções das crianças sobre o conceito de amizade** – foi possível constatar que as crianças da sala A caracterizaram a amizade como uma relação afetuosa (Souza & Hutz, 2008), em que se transmitem afetos (e.g. dar abraços), se resolvem os conflitos de forma positiva (e.g. pedindo desculpa) e em que a partilha (e.g. de brinquedos) é fundamental (Brazelton, 2018). A este conceito, as crianças associaram sentimentos, como, a alegria, a felicidade e o amor. O brincar foi também associado pelas crianças ao conceito de amizade, uma vez que, tal como referem Rubin (1982) e Ferreira (2004), é através do brincar que se estabelecem a maioria das relações de amizade entre pares. As crianças relacionaram ainda as relações de amizade com ao facto de ter/fazer amigos. Neste seguimento, surge o conceito de “ser amigo”, em que as crianças referiram que um amigo é uma criança que brinca com elas, que é afetuosa, que ajuda quando necessário e que partilha e pede brinquedos emprestados

(Fehr, 1996). Para este grupo de crianças, um amigo é também uma criança de quem gostam e com quem gostam de passar o seu tempo (Souza & Hutz, 2008), por exemplo, a brincar.

De acordo com Hayes (1978), as crianças são capazes de nomear quem são os seus amigos e explicar o porquê desta relação. Esta afirmação vai ao encontro das entrevistas que realizei às crianças da sala A, uma vez que todas mencionaram as que consideram ser suas amigas, justificando as relações de amizade que identificaram e referindo o que mais gostam de fazer com os amigos. Desta forma, consegui obter dados para responder a outro dos objetivos delineados – **analisar as relações de amizade das crianças da sala A**. Neste sentido, após analisar as respostas das crianças, foi possível constatar que apesar de todas terem nomeado as crianças que consideram ser suas amigas, nem todas foram nomeadas, o que se relaciona com competências de interação social (Vale, 2009) e com fatores temporais e de permanência no JI. Paralelamente, constatei que nem todas as relações identificadas são mútuas e que fatores como ser do mesmo género e já ter frequentado o JI no ano letivo anterior têm influência na construção de relações de amizade entre pares.

Ao analisar as justificações das crianças para as suas relações de amizade, constatei que o brincar e o facto dos amigos gostarem de si e de elas gostarem dos seus amigos são fatores considerados relevantes para se ser amigo e verifiquei também que algumas justificações revelaram uma visão um pouco egocêntrica por parte das crianças, enquanto outras demonstram um olhar de maior empatia e preocupação com o outro.

O brincar constitui uma das principais atividades diárias da infância e, tal como referem Ferreira (2004) e Rubin (1982), é através do brincar que ocorrem grande parte das interações sociais das crianças. Neste sentido, verifiquei que o brincar apresenta um papel significativo na formação e manutenção das relações de amizade, revelando-se uma das principais atividades em que as crianças demonstram prazer em interagir com os seus amigos e que identificam como o que mais gostam de fazer com os seus amigos. De acordo com Ladd e Coleman (2002) e Rubin et al. (2006), quando as crianças têm a oportunidade de interagir com várias crianças é perceptível que as mesmas demonstram preferências por determinados pares, algo que consegui constatar através da análise das notas de campo referentes à investigação. Através das mesmas verifiquei também que as

crianças da sala A demonstram preocupação como os sentimentos dos outros e disponibilizam-se para ajudar os pares.

Por fim, através das entrevistas à equipa educativa da sala A consegui cumprir o último objetivo – **analisar as conceções da equipa educativa sobre as relações de amizade entre as crianças**. Desta forma, constatei que a equipa educativa salienta a afetividade entre as crianças, caracterizando-as como sociáveis. A educadora referiu ainda que as crianças demonstram respeito uns pelos outros e a auxiliar de ação educativa constatou que as crianças estabelecem relações de amizade com pares que revelam interesse por brincadeiras semelhantes às suas (Lopes et al., 2003).

Em suma, tendo em consideração que as relações de amizade na infância constituem “um dos pontos essenciais da qualidade de vida das crianças” (Rubin, 1982, p. 27), considero que compreender as conceções de amizade das crianças, bem como identificar e analisar as suas relações de amizade constitui uma mais-valia para o trabalho desenvolvido pela equipa educativa, podendo assim utilizar estratégias adequadas para potenciar e manter as relações de amizade entre as crianças, que segundo Brás e Reis (2012), têm um papel fulcral no desenvolvimento holístico das crianças.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

Após terminar a minha PPS em JI, e tendo também em consideração a PPS em creche, considero fundamental refletir sobre a minha ação, princípios e valores que norteiam a minha prática, bem como sobre a importância destes estágios para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância.

A identidade profissional é caracterizada, por Nóvoa (1995, citado por Sousa & Melo, 2017), como a forma de ser e estar numa determinada profissão, que vai sendo construída ao longo da vida e durante o exercício da mesma. Estes autores acrescentam que na sua construção existe um equilíbrio entre as características profissionais e pessoais. Nesta continuidade, Sarmiento (2009) refere que “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal . . . [que se desenvolve] em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48).

Neste seguimento, considero que os períodos de estágio constituem momentos privilegiados para colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer da formação inicial, para estabelecer relações com profissionais, com as crianças e com os seus familiares e, também, para observar e aprender como as equipas educativas e para intervir e participar no quotidiano do grupo de crianças. Desta forma, a PPS em creche e em JI revelaram-se fundamentais no processo de construção da minha identidade profissional, em que pude pensar, definir e refletir sobre os valores e princípios que estão subjacentes à minha prática, considerando que, “é na assunção da sua identidade pessoal em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional” (Costa & Caldeira, 2015, p. 115).

Tendo em consideração que as interações interpessoais constituem a base para o **estabelecimento de relações sociais** e que é através destas que nos desenvolvemos e aprendemos de forma holística, no decorrer das minhas práticas priorizei sempre a criação de uma relação de afeto, respeito e cooperação com todos os intervenientes no contexto socioeducativo, ou seja, as crianças, as famílias e as equipas educativas.

No que se refere à relação estabelecida com as equipas educativas, considero que em ambos os contextos, creche e JI, esta foi positiva e enriquecedora, uma vez que privilegiei a criação de uma relação de respeito e cooperação, em que me disponibilizei para trabalhar em equipa, partilhando ideias, experiências e conhecimentos, bem como

para ouvir, acolher e refletir sobre as suas opiniões, sugestões e críticas construtivas. Desta forma, a interação com as equipas foi fundamental para o desenvolvimento da minha identidade profissional, uma vez que me ajudou a refletir sobre a minha prática, assim como sobre as práticas com as quais me identifico e com as que me identifico menos. Acredito que é através do trabalho em equipa que crescemos, aprendemos e evoluímos na nossa prática profissional (Machado & Formosinho, 2016).

Relativamente à relação estabelecida com as famílias das crianças do contexto de creche e JI, consegui estabelecer uma relação positiva e próxima com a maioria das famílias, em que privilegiei o respeito, a troca de informações e em que tentei sempre transmitir segurança e confiança, demonstrando sentido de responsabilidade e afetividade com as crianças e estando disponível para ouvir e esclarecer as famílias. Segundo Formosinho (2010) e Vasconcelos (2010), uma relação de cooperação e proximidade entre as famílias e a equipa educativa promove o bem-estar e o desenvolvimento holístico das crianças. No que se refere ao **envolvimento das famílias**, este foi um dos aspetos em que consegui melhorar da PSS em creche para a PPS em JI, uma vez que consegui promover mais momentos de colaboração e participação das famílias no processo educativo das crianças: “a mãe da M.G. perguntou a que horas seria a apresentação e demonstrou-se disponível, referindo que em princípio conseguiria estar presente” (Excerto da Nota de Campo nº 170, dia 7 de janeiro de 2020). Assim, ao refletir sobre este aspeto, no futuro, enquanto educadora de infância pretendo ter uma atitude observadora, compreensível e flexível relativamente às necessidades e disponibilidade de cada família, bem como pensar, em cooperação com as mesmas, em estratégias diversificadas para as envolver no quotidiano das crianças em contexto de creche e JI.

No que concerne à relação com cada uma das crianças com as quais contactei nos dois estágios, estabeleci relações de afeto, empatia, respeito, confiança e partilha, em que tentei ter sempre em consideração as idiossincrasias das crianças, transmitindo-lhes confiança e segurança, bem como elogiando, encorajando e demonstrando que confiava nas capacidades de cada uma: “ao observar este momento de exploração da T.D., incentivei-a a continuar a tentar referindo palavras de apoio como «Boa T.D.! Tu consegues! Força!»” (Excerto da Nota de Campo nº 92, dia 8 de novembro de 2019). Na minha interação com as mesmas demonstrei sempre disponibilidade para as ouvir,

incentivando que se expressassem verbal e/ou não verbalmente. Neste sentido, considero que a criação de uma relação positiva com as crianças é um ponto fulcral para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Formosinho, 2010).

Desta forma, como futura educadora de infância acredito que é essencial criar oportunidades para que nos contextos socioeducativos se **estabeleçam interações e relações positivas** entre pares, entre crianças e adultos, entre adultos (equipa educativa e famílias) e, também, entre as crianças e o meio, permitindo o desenvolvimento e a aprendizagem holística de todos os intervenientes. Assim, penso que enquanto educadora devo ser um **exemplo de referência**, demonstrando “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e os adultos (...), [contribuindo] para que as crianças reconheçam a importância destes valores e se apropriem deles” (Silva et al., 2016, p. 33).

Nesta continuidade, considero pertinente destacar a importância do **cuidar e educar**, como funções indissociáveis na educação de infância (Cardona, 2011), pois ao se ser responsável por um grupo de crianças, o educador de infância deve prestar atenção ao bem-estar físico e emocional das crianças, bem como dar resposta às solicitações das mesmas (Sarmiento, 2009). Ou seja, o cuidar ético envolve “a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (Silva et al., 2016, p. 24).

De seguida, saliento outro aspeto relevante para a minha prática profissional, a **participação ativa das crianças**, uma vez que as encaro como sujeitos e agentes do seu processo educativo, com capacidades para construírem o seu desenvolvimento e aprendizagem, partindo das suas experiências e valorizando os seus saberes e competências únicas (Silva et al., 2016). Segundo Tomás e Gama (2011), a participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo, mas também um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos das crianças. Aliada à participação encontra-se o **desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade**, que entendo serem aspetos fundamentais para o desenvolvimento holístico das crianças.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a participação ativa das crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem é influenciada pelo contexto educativo e pelos processos que nele se desenvolvem. Ao pensar sobre este

aspecto e tendo em consideração que na PPS II tive a oportunidade de desenvolver um projeto recorrendo à **Metodologia de Trabalho de Projeto**, em que as crianças tiveram uma participação ativa no mesmo, pensando e refletindo sobre o que gostariam de saber, como iriam descobrir e o que iriam fazer, mas também refletindo e avaliando o processo vivido e os conhecimentos adquiridos, enquanto futura educadora de infância tenciono utilizar esta metodologia. Pois considero que com a utilização da mesma é possível promover a participação ativa das crianças na aquisição dos seus próprios conhecimentos, encarando-as como seres competentes e capazes, que querem descobrir mais sobre o mundo (Vasconcelos et al., 2011), mas que também permite aos educadores “identificarem e desenvolverem os conhecimentos das crianças, aperfeiçoarem as suas competências, fortalecerem as predisposições mais relevantes, e garantirem que as crianças tenham sentimentos positivos acerca das suas experiências de aprendizagem” (Katz & Chard, 2009, p.100).

Durante a PPS I e II tive, também, a oportunidade de realizar dois **portefólios de desenvolvimento e aprendizagem**, que julgo serem uma forma de avaliação adequada, em que a criança tem a oportunidade de participar no seu processo de avaliação, de receber o feedback individualizado do educador e em que os familiares também devem ser envolvidos no processo de construção do mesmo, tendo em consideração que “um portefólio conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (Parente, 2004, p. 60) e que constitui uma estratégia de avaliação, em que o educador, a criança e os familiares conseguem apreciar a evolução da criança, através da análise das evidências e dos registos de observação que compõem o portefólio (Mac Donald, 1997, citado por Parente, 2015). Neste sentido, enquanto futura educadora pretendo implementar a construção de portefólios com as crianças com as quais irei contactar, tendo a consciência de que a sua concretização não é uma tarefa fácil, mas acreditando que com a implementação de algumas estratégias o processo poderá ser facilitado, por exemplo, criar um espaço na sala em que as crianças possam colocar as produções que gostariam de inserir no seu portefólio; estabelecer um momento da rotina para a concretização dos mesmos e através da observação das crianças, fazer registos que poderão enriquecer os seus portefólios.

Outro aspeto que tentei priorizar no decorrer da PPS I e II e que pretendo que continue a fazer parte da minha identidade profissional relaciona-se com a importância que atribuo ao **brincar**. Uma vez que o caracterizo como uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al., 2016, p. 11). É, principalmente, através do brincar que a criança descobre o mundo que a rodeia e as pessoas e que, essencialmente, se descobre a si própria (Solé, 1980, citado por Silva & Sarmiento, 2018). Pelo que no decorrer dos estágios, encarei os momentos de brincadeira como boas oportunidades para potenciar as relações interpessoais e a aquisição de novos conhecimentos e competências e, ainda, para conhecer os interesses, necessidades e características das crianças, que me permitem ir adequando a minha prática.

Pretendo também destacar a importância de **refletir sobre a minha própria prática**, pois considero que refletir sobre a intencionalidade do que faço, de como faço e de como poderei fazer constitui um aspeto primordial para conseguir avaliar e, conseqüentemente, melhorar e adaptar a minha prática aos contextos socioeducativos e aos interesses e necessidades dos grupos de crianças. A avaliação deve fazer parte da “ação dos profissionais de educação de infância e deve fornecer informações importantes para a melhoria das suas práticas” (Carvalho & Portugal, p. 23).

Para terminar, realço a importância da **investigação** para a construção da minha identidade profissional, pois acredito que ao investigar sobre uma determinada problemática, para além de adquirir mais conhecimentos sobre a mesma (Ponte, 2002), que me serão úteis enquanto educadora, também me permite estar mais atenta ao grupo de crianças e adequar as minhas ações às necessidades e interesses do mesmo.

Concluindo, acredito que a identidade profissional que assumo no presente deverá ser reconstruída ao longo de toda a minha prática como educadora de infância, através de novos desafios e experiências, da interação com as crianças, com os familiares e com profissionais da área da educação, assim como de novos conhecimentos adquiridos através da **formação contínua** e também tendo em consideração meu desenvolvimento a nível pessoal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Ao chegar ao último capítulo de presente relatório, considero importante refletir sobre o meu percurso acadêmico de cinco anos, que me deu a oportunidade de adquirir e consolidar conhecimentos teóricos, mas também conhecimentos e experiências práticas imprescindíveis para iniciar a minha vida profissional, enquanto educadora de infância.

No que concerne à Licenciatura em Educação Básica, adquiri conhecimentos de diferentes domínios, e.g., pedagógico e artístico, bem como realizei pequenos períodos de observação e intervenção em contextos de educação de infância, que me deram ainda mais certeza do percurso que queria seguir. Assim, ao entrar no Mestrado em Educação Pré-Escolar continuei a adquirir, consolidar e refletir sobre diversos conhecimentos teóricos e práticos, que se demonstraram fundamentais para os períodos de prática profissional em contexto de creche e JI.

Os estágios em creche e JI foram, sem dúvida, os momentos mais marcantes da minha formação, em que para além de ter tido a oportunidade de viver diferentes experiências e de me confrontar com diversos momentos que constituem exemplos daquilo que será o meu futuro profissional, consegui refletir sobre a educadora de infância que quero ser, ou seja, comecei a construir a minha identidade profissional.

Desta forma, na PPS I e II acompanhei dois grupos de crianças e as suas respetivas equipas educativas, em que inicialmente, caracterizei os ambientes educativos, estabeleci uma relação positiva com cada um dos agentes educativos, apropriei-me das rotinas de cada contexto, observei e aprendi com as práticas das equipas. De seguida, planifiquei a minha prática, delineando intenções para a ação com as crianças, as suas famílias e as equipas, desenvolvi propostas educativas, refleti sobre a minha prática e brinquei, aprendi e cresci com as crianças, tendo sempre em consideração os seus interesses, necessidades e potencialidades.

Nestes períodos desenvolvi também uma atitude investigativa, em que realizei dois estudos de caso: (i) a emergência da linguagem verbal num grupo de crianças de uma sala de berçário e (ii) as conceções de amizade das crianças de uma sala de jardim de infância. Assim, ao refletir sobre os mesmos, posso afirmar que suscitaram em mim a criação de uma atitude investigativa enquanto profissional na área da educação, pois com as mesmas consegui adquirir mais conhecimentos teóricos, que poderão sustentar as

minhas práticas futuras e consegui conhecer melhor os grupos de crianças, adequando a minha prática aos mesmos.

Em suma, considero que para se ser educadora de infância não basta querer e gostar de crianças. É fundamental sustentar a prática pedagógica em saberes específicos, ser capaz de refletir continuamente sobre a minha ação para com as crianças (Sarmiento, 2009), aperfeiçoando-a de acordo com as suas necessidades e interesses, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem holística das mesmas.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coor.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 209-234). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in childhood & adolescence*. The Guilford Press.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação – Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (M. J. Cordeiro, Trad.). Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trads.). Porto Editora.
- Brás, T. A., & Reis, C. S. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147.
- Brazelton, T. B. (2018). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (M. M. Peixoto, Trad.). Editorial Presença. (Obra original publicada em 1995)
- Brun, D. (2007). A gramática amorosa da amizade. *Ágora*, 5(2), 311-319.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21), 141-159.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem* (2.^a ed.). Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora. (Obra original publicada em 2017)

- Chan, D., & Cheng, G. (2004). A comparison of offline and online friendship qualities at different stages of relationship development. *Journal of Social and Personal Relationships, 21*(3), 305-320.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem, 13*(2), 30-36.
- Costa, M. L., & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Fehr, B. (1996). *Friendship Processes*. Sage Publications.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida* (1ªed.). Climepsi Editores.
- Ferreira, M. M. M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. (2010). Educação das crianças até aos três anos – algumas lições da investigação. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Mesa Redonda – As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas* (pp. 61-91). Conselho Nacional de Educação.
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia, 9*(2), 285-294.
- Garcia, A., & Pereira, P. C.C. (2008). Amizade na infância: um estudo empírico. *PSIC – Revista de Psicologia, 9*(1), 25-34.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84-108.
- Hayes, D. (1978). Cognitive Bases for Liking and Disliking among Preschool Children. *Child Development, 49*(3), 906-909.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (H. A. Marujo & L. M. Neto, Trad.) (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howes, C. (1988). Peer Interaction of Young Children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(1), 1-92.
- Katz, L.G., & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância* (A. M. Chaves, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos* (C. Brito, Trad.). Instituto Piaget.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-166) (A. M. Chaves, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, L. W. R., Magalhães, C M. C., & Mauro, P. I. (2003). Interações entre pré-escolares: possibilidades de análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23(4), 88-97.
- Loponte, L. G. (2009). Amizades: O doce sabor dos outros na docência. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (138), 919-938.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 11-31.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Parente, M. C. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem* [Dissertação de

- doutoramento, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho].
Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/888>
- Parente, M. C. C. (2015). *Avaliação na Educação de Infância: Construindo Portefólios de Aprendizagem*. Centro de Investigação em estudos da Criança - Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. APM.
[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche: Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas, 1*, 85-106.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Editorial do Ministério da Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Poulin, F., & Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review, 30*, 257-272.
- Resende, T., & Souza, I. (2016). Participação da Família no Contexto da escola Ciclada. *Scientia Cum Industria, 4*(4), 248-251.
- Ricardo, L. S., & Rossetti, C. B. (2011). O conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o método clínico. *Construção Psicopedagógica, 19*(19), 82-94.
- Rubin, Z. (1982). *As Amizades das Crianças* (E. Cavalheiro, Trad.). Publicações Dom Quixote.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, Emotional and Personality Development (volume 3)* (pp. 571–645) (6.^a ed.). John Wiley & Sons, Inc.

- Sarmento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, (2), 47-65.
- Schujmann, A. (2010). *A influência da promoção nas relações de amizade no ambiente de trabalho* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 17(1), 1-14. <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, M. C., & Sarmento, T. (2018). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Silveira, D.T., & Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. In T. E. Gerhardt, & D. T. Silveira (Orgs.), *Métodos de Pesquisa* (pp. 31-42). Editora da UFRGS.
- Sousa, A. R., & Melo, J. C. (2017). Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. *Humanidade e Inovação*, 4 (1), 117-128.
- Souza, L. K., & Hutz, C. S. (2008). Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 257-265.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.^a ed.). Ediciones Morata. (Obra original publicada em 1998)
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (Não) Participação das Crianças em Contexto Escolar. *Educação, Territórios e (Des)Igualdades – II Encontro com Sociologia da Educação*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Trevisan, G. P. (2007). Amor e afectos entre crianças – a construção social de sentimentos na interacção de pares. In L. V. Dornelles (Org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 1-25). Editora Vozes.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (2.^a ed.) (A. Rodrigues-Lopes, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1994)
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra* (2), 129-146.
- Vasconcelos, A. (2010). Comentário. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Mesa Redonda – As questões do atendimento e educação da 1^a infância: investigação e práticas* (pp. 107-113). Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Yin, R. (1994). *Pesquisa estudo de caso – desenho e métodos* (2^a ed.). Bookman.
- Yin, R. K. (2004). *Estudos de caso – Planejamento e Métodos* (2.^a ed.) (D. Grassi, Trad.). Bookman. (Obra original publicada em 2001)
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil* (B. A. Neves, Trad.). Artmed.